

**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção**

**O CORPO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:  
LUDICIDADE, UM CAMINHO PARA APRENDER**

**Dissertação de Mestrado**

**Ilma Rodrigues do Amaral**

**FLORIANÓPOLIS**

**2003**

**Ilma Rodrigues do Amaral**

**O CORPO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:  
LUDICIDADE, UM CAMINHO PARA APRENDER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção, Área de concentração Mídia em Conhecimento - ênfase em Tecnologia Educacional.

**Orientador: Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.**

**Florianópolis, 17 de junho, 2003**

**ILMA RODRIGUES DO AMARAL**

**O CORPO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:  
LUDICIDADE, UM CAMINHO PARA APRENDER**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção - Área de Concentração: Mídia e Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 17 de junho de 2003.

---

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.  
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

---

Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.

---

Prof. Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo, Dr.

---

Prof.<sup>a</sup> Elaine Ferreira, Dr.<sup>a</sup>

*"Estou convencido de que chegará o dia em que a **psicologia das funções cognitivas** e a **psicanálise** estarão obrigadas a se fundirem em uma só teoria geral que as melhorará e as corrigirá".*

*(Jean Piaget)*

**"Educação é isto:** o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinaram. **Eu não sou eu:** eu sou as palavras que os outros plantaram em mim. **Como disse Fernando Pessoa:** Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que o desejo dos outros fizeram de mim. **Meu corpo é o resultado de um enorme feitiço. E os feiticeiros foram muitos:** pais, mães, pastores, professores, políticos, Gurus, TV, livros... **Meu corpo é um corpo enfeitado:** porque o meu corpo aprendeu as palavras que lhe foram ditas, ele esqueceu de outras que, agora, permanecem mal... ditas..."

(Rubem Alves)

## **Agradecimentos**

Minha máxima gratidão:

Ao Prof. Wilson Taveira, meu incentivador e querido marido;

Aos meus queridos filhos: Kleber, Débora e Erik pela compreensão e apoio;

Ao Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, meu orientador e mestre, pelo incentivo e confiança depositados em mim;

A meus professores, por me guiarem nesta jornada;

Aos meus pequeninos e queridos alunos especiais que me ensinaram a temperança e o amor pelo conhecimento;

Aos meus colegas, habitantes de meu coração;

E, sobretudo, ao Senhor Nosso Deus que me propiciou esta oportunidade de ouro.

Em meu coração só palpita uma palavra: **Gratidão**

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>viii</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>x</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1 Justificativa .....	4
1.2 Objetivo Geral .....	5
1.3 Objetivos Específicos .....	6
1.4 Metodologia .....	6
1.5 Estrutura do Trabalho .....	6
<b>2 O CORPO E SUA HISTÓRIA .....</b>	<b>8</b>
2.1 Da Idade Média ao Século XVII .....	8
2.1.1 Na Idade Média .....	8
2.1.2 No Século XVII .....	9
2.2 No Século XVIII até Meados do Século XX .....	10
2.3 Nos Dias Atuais .....	11
<b>3 O CORPO NA GÊNESE DA MOTRICIDADE HUMANA .....</b>	<b>13</b>
3.1 Desenvolvimento Psicomotor .....	16
3.2 Corpo e Cérebro São um Só Organismo .....	19
3.3 Contribuições de Henri Wallon .....	20
3.3.1 Estágio impulsivo/emocional (primeiro ano de vida) .....	22
3.3.2 Estágio sensório motor e projetivo (de um a três anos) .....	22
3.3.3 Estágio do personalismo (de três a seis anos) .....	22
3.3.4 Estágio categorial (seis a onze anos) .....	22
3.3.5 Estágio da adolescência (a partir de doze anos) .....	23
3.4 Contribuições de Piaget .....	24
3.4.1 Estágio sensório-motor (de zero a dois anos) .....	25
3.4.2 Estágio pré-operacional (dois a sete anos) .....	26
3.4.3 Estágio operacional (7 a 11 anos) .....	27
3.4.4 Estágio formal (após os 12 anos) .....	28
<b>4 O CORPO NUMA COMPREENSÃO NEURO-FISIOLÓGICA .....</b>	<b>30</b>

<b>4.1 Organização das Funções Cerebrais .....</b>	<b>30</b>
<b>4.2 Classificação Embrionológica do Sistema Nervoso Central .....</b>	<b>35</b>
<b>4.3 Unidades Funcionais Segundo Luria .....</b>	<b>37</b>
<b>4.4 A Ontogênese da Motricidade.....</b>	<b>40</b>
<b>4.5 O Corpo e a Construção do Conhecimento.....</b>	<b>55</b>
4.5.1 Contribuições de Vygotsky .....	59
<b>5 O LUGAR DO CORPO NA AFETIVIDADE .....</b>	<b>71</b>
<b>5.1 Teoria Psicanalítica.....</b>	<b>76</b>
5.1.1 Sigmund Freud (1856-1939) .....	76
<b>5.2 Contribuições de René A. Spitz para a Teoria Psicanalítica .....</b>	<b>82</b>
5.2.1 Etapa pré-objetal .....	84
5.2.2 Etapa dos objetos precursores.....	86
5.2.3 Etapa do objeto libidinal .....	88
<b>5.3 Contribuições Teórica de Margaret Mahler.....</b>	<b>90</b>
5.3.1 Fase do autismo normal.....	91
5.3.2 Fase simbiótica normal .....	93
5.3.3 Fase da separação e Individuação .....	95
<b>6 O LUGAR DO CORPO NO APRENDER TENDO O JOGO COMO METÁFORA DA VIDA.....</b>	<b>106</b>
<b>6.1 A Metáfora no Movimento e a Organização do Pensamento .....</b>	<b>107</b>
<b>6.2 O Jogo como Gênese da Metáfora .....</b>	<b>111</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>



## LISTA DE FIGURAS

1	ESQUEMA DA EVOLUÇÃO DA MOTRICIDADE.....	14
2	FILOGÊNESE DA LINGUAGEM .....	15
3	O SUJEITO PSICOMOTOR .....	29
4	ESCALADA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	31
5	O COMPLEXO PALEOMAMÍFERO COMO SUBSTRATO NEUROLÓGICO DA LINGUAGEM INTERIOR (CÉREBRO TRIÚNICO), SEGUNDA A TEORIA DE PAUL MACLUAN.....	34
6	REGIÕES E FUNÇÕES MENTAIS.....	36
7	ESTRUTURAS ANATÔMICAS DO PRIMEIRO BLOCO NEUROFUNCIONA (LURIA).....	37
8	ESTRUTURAS ANATÔMICAS DO SEGUNDO BLOCO NEUROFUNCIONAL (LURIA) .....	38
9	ESTRUTURAS ANATÔMICAS DO TERCEIRO NEUROBLOCO (LURIA).....	39
10	UNIDADES FUNCIONAIS, SEGUNDO LURIA .....	40
11	FILOGÊNESE E ONTOGÊNESE DO SNC .....	41
12	REPRESENTAÇÃO .....	94

## RESUMO

AMARAL, Ilma Rodrigues do. **O corpo na construção do conhecimento**: ludicidade, um caminho para aprender. Florianópolis, 2003. 121f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção - ênfase em Mídia e conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

A rápida transformação sociocultural assim como o progresso científico e tecnológico leva a escola a uma reflexão quanto as suas práticas pedagógicas e à busca na remodelação de conceitos e métodos. É um desafio conduzir a aprendizagem das crianças neste momento de tantas incertezas. Este trabalho abordará a psicomotricidade/ludicidade e o movimento que são os determinantes da significação simbólica profunda e autêntica que propiciarão o desenvolvimento da cognição. Assim, a proposta deste trabalho é desenvolver bases teóricas de compreensão do desenvolvimento integral da criança, unindo aprendizagem e psicomotricidade. Mediante a abordagem teórica desta é possível construir uma forma alternativa de elucidação dos processos mentais envolvidos na aquisição do conhecimento.

**Palavras-chaves:** criança; corpo; cognição; psicomotricidade; ludicidade.

## ABSTRACT

AMARAL, Ilma Rodrigues do. **O corpo na construção do conhecimento**: ludicidade, um caminho para aprender. Florianópolis, 2003. 121f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção - ênfase em Mídia e conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

The fast growing social and cultural transformation as well as the scientific and technological progress leads the school, as an institution, to a reflection of its pedagogical practices and to the search of a reformulation of its concepts and methods. It is a challenge to conduct the learning of children at this historical moment of so many uncertainties. This paper will be about psychomotricity, ludicity and movement. These three are the determiners of the profound, symbolic and authentic signification that will propitiate the development of cognition. Thus, the proposition of this work is to develop theoretical basis towards the comprehension of juvenile development as a whole, linking both learning and psychomotricity. Through this theoretical approach it is possible to build up an alternative way of elucidation of the mental processes involved in the acquisition of knowledge.

**Key words:** juvenile; body; cognition; psychomotricity; ludicity.

## 1 INTRODUÇÃO

Quando a intensidade é forte e explícita a satisfação na ajuda às necessidades básicas de aprendizagem, torna-se premente a busca do conhecimento teórico que embase as experiências vivenciadas no nosso fazer pedagógico diário, permitindo-nos o aprimoramento profissional que nos ajude a acompanhar a diversidade e velocidade dos conhecimentos gerados pela evolução tecnológica e científica.

É nosso o desafio de conduzir a criança com seu corpo, sua postura, seus gestos, ao dar-se a ver pelo outro, e isto nos impele à busca de recursos para desenvolver a aprendizagem com métodos e técnicas que nos permita uma intervenção embasada na valorização não apenas do conhecimento sistematizado, mas do emocional, da empatia, da adaptação, da motivação, etc.

O presente trabalho visa a articular duas áreas de interesse: aprendizagem e psicomotricidade.

Na aprendizagem focalizaremos nossos interesses nos diferentes fatores que influenciam a aquisição do conhecimento e sua complexidade. Uma vez que o fracasso escolar causa danos à criança, embaraço aos professores e pais, à educação e ao próprio sistema.

Quanto à psicomotricidade buscaremos uma maior compreensão resgatando a história do próprio corpo na história da humanidade, ao mesmo tempo em que recorreremos a embasamentos teóricos nas ciências da cognição, na neuropsicologia e na psicanálise.

A renovação se torna uma necessidade social e a educação não consiste em dar de uma vez por todas apenas um saber que amanhã estará ultrapassado, mais sim, em formar estruturas de pensamento suficientemente amplas que permitam uma adaptação permanente. A aprendizagem engloba em si a inter-relação do desenvolvimento biopsicológico e socio/emocional.

Através de uma educação vivenciada tendo o corpo como instrumento primordial do aprender, o encadeamento da representação simbólica se faz pela

pelas sensações corporais, a criança toma consciência da possibilidade que lhe é ofertada de descobrir o mundo a partir da ação corporal.

Somente a estrutura do pensamento nos permite em qualquer situação ligar o concreto ao abstrato, conservando um valor permanente. São estes os instrumentos da inteligência, como diz Piaget: "a faculdade de se adaptar às novas circunstâncias".

O corpo neuro-anatômico no ato de aprender é formado por uma estrutura que subverte e modifica o equilíbrio homeostático do corpo; esta estrutura particular é a linguagem.

É o sujeito, com o seu desequilíbrio em jogo, encapsulado em seu sistema psicomotor que inaugura e dá lugar ao espaço do aprender.

É a nossa preocupação com o equilíbrio deste sistema que impulsiona e nos conduz continuamente a reformulações teóricas e metodológicas na aprendizagem.

O corpo com os seus traços marcados pela linguagem que se imprime sobre sua realidade neuro-motora pode se disponibilizar ou resistir ao aprendizado, não apenas como um conjunto anatômico de nervos e ossos mas também como uma posição inscrita pelo desejo do outro na cultura. Temos a realidade do corpo que são as condições de possibilidades, mas o corpo como se apresenta vê a realidade, a linguagem que o atravessa, transgride e transcende até fazê-lo existir fora de sua pura sensação física.

A psicanálise nos permite, através da psicomotricidade, decifrar desejos e angústias pelo olhar, pela postura, pelo gesto que são também significantes como afirma Vayer (1984), "é através do corpo como receptáculo que podemos estabelecer um atendimento educacional e/ou terapêutico que ajude à criança a vivenciar corporalmente as experiências de aprendizagem e vencer seus obstáculos".

O centro da aprendizagem é o corpo, ele fala, só precisamos aprender a ler seus significados.

Há momentos em que educação parece reviver o velho axioma cartesiano, o dualismo corpo e mente como se fosse possível estudar os fenômenos mentais sem levar em consideração o corpo com suas funções.

Esta discordância reducionista me instigou a realizar este trabalho abordando as relações do corpo com a aprendizagem.

O caminho que busquei para entender esta interação foi o da psicomotricidade. Por esta se preocupar com a formação integral do sujeito e por poder contribuir na prevenção adequada para compensar a multiplicidade das doenças instrumentais, que apenas traduzem a privação de movimentos e a repressão lúdico-espacial (Fonseca, 1988) que caracteriza a vida das crianças nas nossas escolas.

Para compreender os processos de conhecimento e todos os fatores intrínsecos e extrínsecos aos homens devem ser reconhecidos e relacionados entre si. Os processos mentais da aprendizagem são produtos da relação do sujeito com o meio. Como também relata Fonseca (1984):

Aquilo que constitui o espírito do homem envolve a integridade neurobiológica do seu cérebro, produto de uma evolução histórico-social muito longa... Todo o comportamento é processado pelo cérebro.

Toda a aprendizagem é analisada, conservada, reutilizada e programada no mesmo órgão vital. Não há vida sem cérebro nem cérebro sem corpo.

É reducionista uma visão que tenta compreender a aprendizagem e suas alterações estudando partes isoladas de seu processo. É preciso entender a aprendizagem como um sistema dinâmico e de interação. Nossa experiência enquanto educadora trabalhando com crianças especiais e como psicomotricista em atendimento clínico nos conduziram à percepção da integração harmoniosa e dinâmica da aprendizagem com a psicomotricidade numa relação dialética e objetiva permitindo assim uma melhor compreensão sobre a criança em todas as suas dimensões no processo de aprender. Buscamos então um enriquecimento conceitual que desliza de Freud, Mahler, Piaget, Wygotsky, Wallon a outros autores que nos leva à reflexão sobre um ser em harmonia. É preciso voltar a usar as linguagens que a criança entenda e a primeira delas, que é a base de todos os meios de comunicação, é a linguagem corporal, a linguagem da ação que é o jogo simbólico aparecendo como primeiro instrumento na aquisição do conhecimento (WYGOTSKY, 1988).

A criança precisa de tempo e espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia no jogo simbólico.

O jogo como estruturante da organicidade corporal torna-se imprescindível como recurso metodológico no processo ensino/aprendizagem. Faz-se necessário adaptar os conteúdos programáticos aos diferentes tipos de jogos.

A psicomotricidade visa a uma concepção holística do desenvolvimento humano e nos oferece bases para a compreensão dos primeiros processos humanos de aprendizagem que é a apropriação do real.

A motricidade é o meio pelo qual a inteligência humana se constrói, se desenvolve e se edifica.

É a importância que a motricidade assume na construção, organização e regulação da linguagem humana que nos permite compreender a razão de ser da evolução decorrente do gesto a palavra, do ato ao pensamento e do ato reflexo à atividade de reflexão.

## **1.1 Justificativa**

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de revermos o conceito de educação sob a ótica do respeito à individualidade, da aceitação das diferenças e especialmente pela visão de sujeito como ser dotado de um corpo não apenas físico, mas também pensante e afetivo/emocional disponível para aprender. Como afirma Piaget: "afetividade e cognição são faces de uma mesma moeda" (Fialho, 2002); partindo desta premissa necessitamos desenvolver encaminhamentos metodológicos que atendam à demanda de uma aprendizagem que desenvolva o sujeito de maneira globalizada.

O corpo, sem dúvida, serve de base à presença no mundo, não podemos imaginar, portanto, um processo ensino/aprendizagem que negue a corporeidade, restringindo o espaço de mobilidade e trocas e se preocupando exclusivamente com a cognição sem considerar as influências afetivas e emocionais que alteram o tônus corporal que intervirá no processo do aprender.

A experiência corporal, como centro do desenvolvimento do ser, permeados pelas relações tônico/afetivas no contato com o outro, vão marcando este desenvolvimento e estruturando a imagem do corpo e dos meios de ação do mesmo na noção de esquemas que vão formar as estruturas mentais.

Faz-se necessário buscar um processo ensino/aprendizagem que respeite e favoreça o desenvolvimento integral da criança.

O jogo, recurso muitas vezes esquecido em nossas escolas merece uma reflexão. É preciso que o entendamos como uma energia vital que ultrapassa as necessidades imediatas e estimula a aquisição do conhecimento ajudando a criança a crescer física e intelectualmente.

O jogo além de auxiliar na aprendizagem, reflete a indução recíproca da criança e do meio, despertando as suas impressões sensoriais visuais, auditivas táteis e cinestésicas promovem a representação da ação em representação.

O jogo dá respostas à mesma finalidade da psicomotricidade, ambos permitem a exploração das possibilidades exteriores e a descoberta de suas possibilidades funcionais.

A criança hoje é muitas vezes inexpressiva, apática e hipoativa corporalmente e psiquicamente, por ser pouco solicitada para a aprendizagem de suas possibilidades e liberdades psicomotoras, aparecendo como consequência as dificuldades de se expressar, de viver e de conquistar o meio social onde vive.

## **1.2 Objetivo Geral**

Refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem que respeitem e favoreçam o desenvolvimento integral do sujeito, tendo como ponto de partida a unicidade e a globalidade do ser em oposição a dualidade presente em nossas escolas.



### **1.3 Objetivos Específicos**

- Perceber a criança, sujeito da educação, como um ser global.
- Compreender que seu desenvolvimento na interação com o meio se faz através das relações afetivas.
- Analisar os processos de ensino e de aprendizagem como meio que favoreça a dinâmica evolutiva do sujeito, através de práticas pedagógicas que possibilitem seu desenvolvimento integral.
- Valorizar as práticas ludo-psicomotoras como formas de investimento na construção de um ser único e autônomo, lhe permitindo uma relação harmoniosa consigo mesmo, com o outro e conseqüentemente com o conhecimento e a aprendizagem.

### **1.4 Metodologia**

O trabalho em questão caracteriza-se como teórico-explicativo (RICHARDSON, et al., 1953). A metodologia de trabalho, utilizando-se a tipologia de Lakatus e Marconi (1994), envolve:

- Técnica de coleta de dados de base bibliográfica.
- método de abordagem é hipotético-dedutivo por preencher um espaço do conhecimento, em tese conhecido, mas não suficientemente relacionado como necessário.
- método de procedimento no estudo é funcionalista, por tratar de técnicas e filosofias respeitando a cultura geral.

### **1.5 Estrutura do Trabalho**

No capítulo 1 (introdução), apresentamos as razões que nos levaram a elaboração estabelecendo os objetivos, justificativa e a metodologia de trabalho.

O capítulo 2 (O corpo e sua história) fazemos um resgate histórico das modificações sociais e valorização do corpo.

No capítulo 3 (a gênese da psicomotricidade) buscamos um arcabouço teórico que sirva de sustentação para uma prática pedagógica diferenciada que atenda as necessidades ludo-psicomotora das crianças como facilitadores dos processos de aprendizagem.

O capítulo quatro (O corpo numa compreensão neuro-fisiológica) trata da compreensão do desenvolvimento cognitivo estabelecendo ação recíproca entre funções mentais e funções motrizes por serem estas componentes do alicerce comum original de onde emergiu a filogênese e a ontogênese cerebral.

No capítulo cinco (lugar do corpo na afetividade) procuramos apresentar considerações de diferentes teóricos sobre a relação entre cognição e afetividade e suas implicações na aprendizagem, tendo como eixo teórico a psicanálise através dos trabalhos de Freud, Mahler e Spitz sobre a construção do aparelho psíquico.

No capítulo 6 (O lugar do corpo no ato de aprender tendo o jogo como metáfora da vida) analisamos o papel do jogo tomando como eixo a importância da linguagem no jogo simbólico por ser este a primeira possibilidade de ação na esfera cognitiva e o jogo por ser para a criança um exercício de preparação para a vida.

## **2 O CORPO E SUA HISTÓRIA**

A história do corpo é construída com a história da humanidade que ao longo do tempo foi marcado por significações diversas atribuídas, ora pela ciência em sua evolução constante, ora pela cultura de diferentes povos e épocas, ora pelo social carregados de crenças e mitos. Não podemos também esquecer do corpo controlado pelo poder político.

Acompanhemos a história desde a Idade da Pedra: O Homem externaliza seus impulsos explorando todas suas sensações para conquistar a sobrevivência, pouco a pouco este mesmo homem foi reprimindo estas sensações e controlando seus impulsos para adaptar-se ao meio. Neste movimento, fez-se necessário modificar também seu corpo, seu sentir e seu ser.

Cada época define posturas corporais que ditam as perspectivas sociais.

### **2.1 Da Idade Média ao Século XVII**

#### **2.1.1 Na Idade Média**

Um corpo ereto para ser admirado, a sociedade mostrou-se preocupada em endireitar o corpo em todos os sentidos: na moral, através das sanções entraves dos valores estéticos. Na Idade Média a força e a robustez têm primazia para os cavaleiros valentes e robustos. As mulheres andavam "bem eretas", passos curtos, olhar sempre à frente, suprimindo-se os gestos e enrijeciam-se os corpos.

A história nos informa a cerca do interesse do adulto em controlar a criança, de modo muito especial o movimento de seu corpo: a criança era atada, enfaixada e para isto usavam de qualquer tipo de recursos, desde as faixas de pano até pedaços de madeira.

Loyd de Mouse apud Levin, (2001) nos mostra que os pais se utilizavam faixas para que seus filhos não se entortassem e não se tornassem deformados.

Era importante evitar movimentos e assim se exercia controle sobre o novo ser, com a finalidade de se conseguir uma postura adequada. As crianças também eram impedidas de engatinhar por ser coisa própria de animais.

Afirma Levin (2001) "(...) o corpo deveria permanecer rigorosamente firme, estável e ereto, a disciplina tinha elevada finalidade moral". Esta prática nos acompanhou até meados do século XX.

### 2.1.2 No Século XVII

O comportamento torna-se artificial por exigência da regra e da ordem. É preciso se mostrar, eliminando a espontaneidade. A posição ereta do corpo assume um sentido claramente social. A criança é enfaixada para evitar que ficasse deformada. No âmbito da aprendizagem as atividades corporais propostas tinham a função de aperfeiçoar a postura ereta. Procurava-se fixar o corpo do aluno para ajudá-lo a dominar suas paixões deixando o corpo travado, cuja função era reter e controlar a criança.

Levin (2001) cita que havia também a prática de sacrifício de crianças pelos celtas, gauleses, escandinavos, fenícios... Em Esparta o recém nascido era submetido a um exame pelos anciãos e decidiam a criança servia ou não para o serviço militar, se este fosse considerado fraco ou tivesse qualquer deficiência era abandonado para morrer. Em Atenas se a criança fosse considerada incapaz era abandonada também para morrer, caso fosse considerada capaz era entregue aos escravos e amas-de-leite para criá-los, educá-los. Ao contrario de Esparta, cujo objetivo era o adestramento militar, em Esparta se cultuava o corpo através da ginástica, e a alma pela música, em função do homem ideal.

As crianças eram submetidas a castigos físicos, cuja função era submeter o corpo ao espírito.

Tanto na sociedade espartana quanto na ateniense o direito de viver, para a criança, ficava a critério do pai. Em Roma, era concedido ao pai o direito de

vender o filho, pois o código romano preconizava que o pai era proprietário do filho, portanto poderia dispor do mesmo como bem entendesse, Levin (2001).

René Descartes estabelece premissas fundamentais, a partir das quais se acentua a dicotomia corpo (*res extensa*), mente (*res cogitans*) e a (*res infinita*) que é Deus, sendo o corpo apenas algo externo que não pensa e a mente, substância pensante por excelência que não participa de nada que pertença ao corpo. A *res extensa* (o corpo) é parte do ser que se relaciona fisicamente com seus semelhantes.

O dualismo cartesiano se radicaliza e se reformula estabelecendo diferenças entre corpo e mente como funções antagônicas e independentes.

As crianças aceitavam o castigo em nome do amor, o mesmo ocorre até os dias atuais.

## **2.2 No Século XVIII até Meados do Século XX**

Um corpo saudável domesticado, é preciso corrigir o corpo através de exercícios. Este século exalta o músculo, liberta o movimento na roupa e mostra a força viril.

A partir do 1930 nasce a ginástica como ciência dos nossos movimentos, o ginasta torna-se o especialista do corpo com ênfase na harmonia e na higiene. Na aprendizagem, o corpo ainda fica preso ao medo da escoliose e da tuberculose pela postura inadequada. Se domestica o corpo e se age sobre o espírito, cuida-se de disciplinar os rebeldes e civilizar os rústicos, obedecendo a regras de etiqueta e a correção da linguagem. Outra forma de controle era assustar as crianças com figuras de terror (bruxas, fantasmas, lixeiro, homem do saco etc.) eram histórias cheias de ameaças que se cumpriam se a criança não fosse obediente.

Procurava-se erradicar sotaques, má formações e comportamentos inadequados. Segundo Rousseau fazia-se necessário azeitar-se as engrenagens através de exercícios físicos buscando a liberdade de movimentos lutando contra a opressão do vestuário. Em 1880 surge na França a obrigatoriedade da ginástica

na escola com a função de domesticar, ordenar e dominar o movimento do corpo, organizar os grupos, desenvolver o físico especialmente o tórax através de exercícios respiratórios, atividades extras mais voltadas para a ordem militar (calestenia) e para autoridade científica do que para o desenvolvimento do corpo.

A prática do movimento tinha como função cultivar a atenção e a obediência. A partir da Segunda Guerra Mundial a ideologia se modifica e evolui levando-se em conta as relações e o discurso focaliza-se na higiene corporal. Slogan utilizado "mens sana in corpore sano" (expressa a idéia central da época). Os fatos e seus diferentes acontecimentos vão se modificando e fazendo mais complexa uma prática que tem como eixo central o movimento e o corpo de um sujeito desejante.

O corpo da criança era submetido ao desejo do adulto, para o qual manter o corpo controlado ocupava lugar central, esta atitude exprime a necessidade dos pais em transformar a criança a suas imagem e semelhança.

### **2.3 Nos Dias Atuais**

Vivemos em uma sociedade que sucumbe a cada dia, onde há a inversão de valores e, até de papéis sociais, onde os representantes da lei, quer seja na família ou na sociedade, não assumem suas funções dificultando o processo de identificação e o equilíbrio para a construção do sujeito social (THIERS, 1995), levando o sujeito a permanecer eternamente adolescente, com uma postura extremamente narcísica onde a preocupação primordial com o corpo está voltada para a aparência em busca do olhar do outro. A mídia impõe a valorização do corpo belo e "sarado", sem, contudo, se preocupar com as condições afetivas e emocionais do sujeito, com suas relações intra e interpessoais. Existem muitas pessoas corporalmente belas, porem, nem sempre satisfeitas em suas relações.

Vivemos numa sociedade onde ter é melhor do que ser, e para ter, as pessoas não se respeitam e não respeitam os outros.

Enfrentamos uma luta ferrenha em busca de uma identidade, na tentativa de entrar no mundo com equilíbrio e estabilidade.

Somente tendo uma visão global de sujeito poderemos investir numa educação que privilegie encaminhamentos metodológicos que propiciem a evolução cognitiva permitindo a integração deste sujeito numa sociedade em rápidas e constantes mudanças.

### 3 O CORPO NA GÊNESE DA MOTRICIDADE HUMANA

Se considerarmos as abordagens bioantropológica (Filogênese) e psicobiológica (ontogênese) fica clara a idéia de que o desenvolvimento da criança (ontogênese) recapitula, acelerada e qualitativamente o desenvolvimento da espécie humana (filogênese), baseadas nas modificações cerebrais das diferentes espécies, a partir da evolução de sua "motricidade" na relação com o meio.

Com base na Genética dimensiona-se o papel da informação e transdução bioquímica que hierarquiza e controla os fatores inatos e adquiridos em todas as espécies. Sob o enfoque embriológico é evidente a semelhança do embrião humano com o de várias espécies, em determinadas fases de seu desenvolvimento, justificando uma visão integradora do desenvolvimento intra-uterino, que procura interligar este com o desenvolvimento extra-uterino.

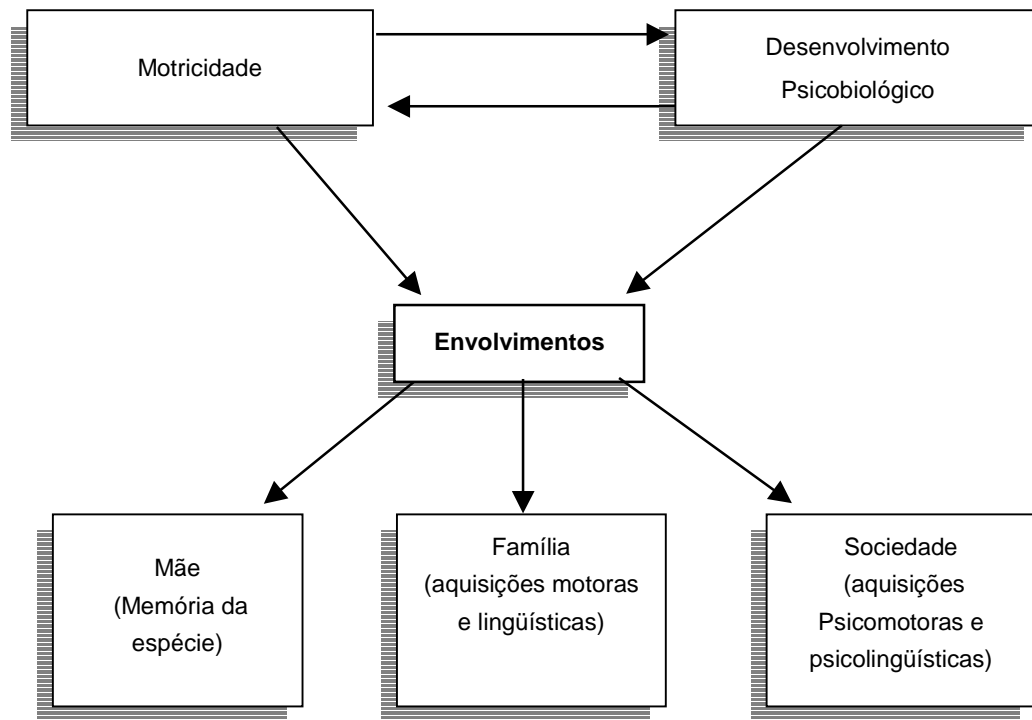
O desenvolvimento humano compreende todas as mudanças contínuas que ocorrem desde a concepção até o nascimento e deste até a morte. Neste período surgem processos evolutivos, maturacionais e hierarquizados, quer num plano biológico, quer num plano social – unidade biossocial (WALLON, 1995) "O ser humano constrói-se como um ser social, onde o social e o biológico não se opõem, mas coexistem dialeticamente". Sem a presença do adulto socializado o recém-nascido não responde às suas necessidades de crescimento e desenvolvimento.

A motricidade humana não é imediata e nem pré-programada. A criança é agida pelo outro, antes de agir por si mesma. O desenvolvimento da motricidade da criança depende fundamentalmente da ação, isto é, da motricidade do adulto.

A criança no mundo objetivo do adulto através de sua progressiva autonomia motora.



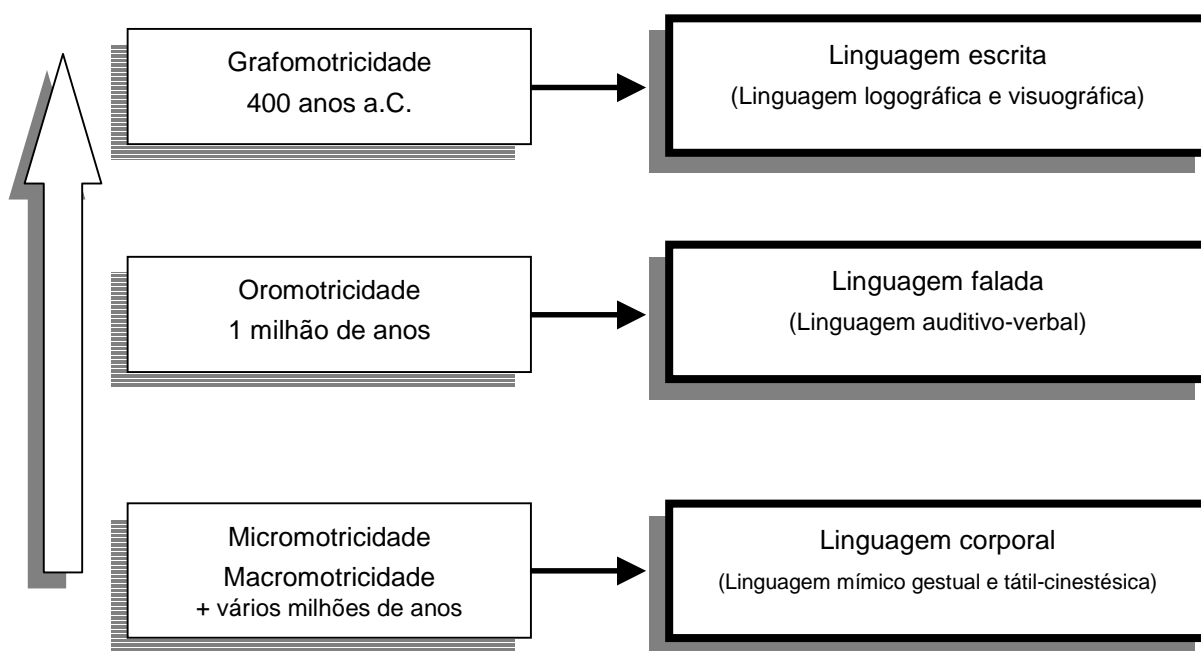
FIGURA 1 - ESQUEMA DA EVOLUÇÃO DA MOTRICIDADE



FONTE: FONSECA (1986)

Não somos apenas seres de pensamento mas também seres de movimentos. Ontogeneticamente e filogenicamente as aquisições da motricidade estão antes que a aquisição do pensamento (FONSECA, 1998). A própria motricidade é a que leva ao desenvolvimento cerebral, é pré-requisito da mielinização. A estruturação das vias associativas cerebrais tem suas bases na motricidade da criança.

FIGURA 2 - FILOGÊNESE DA LINGUAGEM



FONTE: FONSECA (1988)

*Sem movimento não há desenvolvimento nem pensamento.*

Motricidade sem cognitividade é possível mas o mesmo não ocorre na cognitividade sem motricidade.

Precisamos compreender o pensamento como uma ação e uma conduta relativa a um sujeito histórico sempre permeado pela linguagem. É com a motricidade que se materializam as idéias. E estas são perpetuadas por representações da comunicação. O que difere o movimento humano do animal são duas fases mutuamente interdependentes: a ação e a representação, isto é, o aspecto motor e o ideacional antecipativo. As intenções e as necessidades são os fatores invariantes e implicadores da motricidade e esta é desencadeada com base na obtenção de um propósito tornando-a uma práxis. As raízes da motricidade humana são filogenéticas a partir da genética e da embriologia reunindo em si dois componentes ontogenéticos fundamentais:

- a diferenciação do sistema nervoso central;
- a aquisição progressiva de padrões comportamentais da sensação à conceitualização passando pela percepção, discriminação, detenção e simbolização).

O processo de evolução é uma ação e a motricidade, em termos evolutivos, é uma ação com objetivos interiores e exteriores.

Podemos considerar a motricidade como um sistema regulador que foi melhorando no decurso da filogênese na medida em que materializa a transformação de estruturas anatômicas e funcionais. É uma seqüência de motricidades construtivas que possibilitam liberações anatômicas introduzindo, conseqüentemente, liberações cerebrais e aperfeiçoamentos neurológicos e morfológicos numa inter-relação dialética do sujeito com seu meio.

É preciso entender a atividade motora em seus limites e implicações. No momento do domínio da linguagem falada a motricidade era a perfeita harmonia com a emoção, era o meio privilegiado de exploração multi-sensorial e de adaptação ao envolvimento. A aquisição da linguagem sobrepõe-se à motricidade no seu sentido sensório-motor explícito, mas a linguagem compreende a significação da experiência sócio-histórica.

O ato transforma o pensamento, o gesto transforma a palavra e o corpo transforma a consciência.

### **3.1 Desenvolvimento Psicomotor**

A partir do seu nascimento, a criança necessita construir-se motora e psicologicamente para seguir na viagem de sua existência. Ela elabora mecanismos que vão lhe permitindo conhecer e explorar o mundo. Inicialmente, os seus reflexos, vão permitir-lhe sobreviver no novo mundo. Ao exercitar esses reflexos, ela obtém uma conduta adquirida, ou seja, os seus reflexos cedem lugar para os movimentos intencionais. Todo o seu processo de aprendizagem inicial será sensório-motor e tônico afetivo, libertando-se dos reflexos automáticos. Assim, a criança pode elaborar movimentos corporais que lhe permita explorar e assimilar o seu mundo. Na fase da preensão, seus esquemas de manipular um objeto dependem de uma ação motora particular. Ela tem êxito com alguns e fracassos com outros, pois um esquema que

permite a apreensão de um objeto não é idêntico para a apreensão de outro objeto. Cada assimilação exige uma acomodação, e, portanto, nas situações de fracasso, ela continua tentando, buscando a solução do problema, até que o seu esquema inicial utilizado sofra uma modificação, adaptando-se à nova situação. A mediação do outro através do afeto facilitará estas adaptações.

Com o desenvolvimento neuropsicomotor mais desenvolvido, a criança começa a se movimentar para alcançar algo novo, porém a limitação deste movimento à leva iniciar-se na arte de engatinhar, procedimento que possibilitará ir mais longe, ao mesmo tempo em que organizará suas estruturas internas espaciais, que lhe permitirá a obtenção de novas conquistas, tais como: andar, correr, trepar, saltar, arremessar, qualidades naturais, herdadas da espécie humana. Assim, após várias experiências e explorações do mundo via ação motora sempre na relação com o Outro e com os objetos sempre permeados pela linguagem e do símbolo, ela se vê em condições de estabelecer com igualdade uma relação com o mundo acima de tudo se preparando para aprendizagens mais elaboradas cognitivamente.

Consideramos, portanto, a atividade motora para a criança como um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento com o mundo, pois concebemos que o seu desenvolvimento motor não pode ser dissociado de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Ao falarmos em movimento, em cognição, em afetividade, precisamos entender a indissociabilidade destes aspectos humanos.

Levin (2001, p. 24), escreve que:

Tanto a maturação do aparelho neuromotor como o crescimento (mudança no tamanho, no volume e no peso) e o processo psicogenético permanecerão referidos à estrutura subjetiva que humaniza o sujeito.

O corpo tem que ser compreendido como um espaço expressivo, cuja estrutura psicomotora implica alcançar da mecânica motora à estrutura discursiva, com a possibilidade concreta de manifestação da interioridade de ser. O jogo é o seu maior recurso de expressão para sua corporeidade. No agir ludicamente, o

corpo, espaço e tempo encontram-se numa dialética permanente de interações sucessivas favorecendo a sistematização das atitudes e comportamentos da criança. O desenvolvimento infantil surge das suas interações com o mundo dos objetos os com seus semelhantes, esta segunda relação é de natureza sócio-afetiva, tipicamente humana.

O desenvolvimento tem como significado desenrolamento "(desdobrar, estender ou desfazer um rolo) implica no desdobramento das diferentes funções fisiológicas e motoras".

As crianças são especialistas em brincar e, nestas atividades lúdicas, elas desenvolvem seus aspectos cognitivos, afetivos e motores. Tendo as ações motoras como recursos concretos para o seu desenvolvimento. Suas experiência e ações lúdicas são fundamentais na sua autoconstrução. Estas ações lúdicas produzem efeitos significativos e caracteriza todo o seu processo de desenvolvimento. Através destas ações, a criança se comporta intencionalmente, buscando a sua transcendência. A palavra desenvolvimento pressupõe organismo-emoção, corporemente, um todo gestáltico que combina na procura de si mesmo, que é sua identidade, sob a influência de fatores familiares e sociais. O desenvolvimento psicomotor engloba em si a inter-relação do desenvolvimento motor, do psiquismo e da inteligência. A minha experiência como educadora e psicomotricista comprova que a criança com a organicidade corporal comprometida sempre evidencia problemas emocionais, o que nos impele a pensar na criança como ser global cuja única possibilidade de recuperação é percebê-la de forma unitária e preocupar-se que esta encontre o equilíbrio para ser feliz no seu ambiente e estar disponível para aprender.

A criança se relaciona com mundo através do seu movimentar, captando informações pelas vias sensoriais, porém para conhecer o seu universo, ela precisa representá-lo através de imagens mentais, já que os objetos lhe são externos. O elemento básico dessa ligação da criança com o mundo é o signo. A sociedade determina padrões cinéticos, limitam a motricidade da criança. A postura e o seu agir são na sua grande maioria determinados pelos signos

culturais. Através destes, ocorre uma transmissão e assimilação por ela de uma conduta motora padronizada. Desde o nascimento, todo o processo de construção da subjetividade da criança é acionado. Além de receber essa herança de agir, costurada pela sociedade, lhe é negada uma educação que possibilite o seu desenvolvimento de forma integral e harmônica.

O princípio fundamental do desenvolvimento psicomotor é a evolução do próprio ato motor, que de início é de natureza reflexa-primitiva que é a própria genética da espécie. As primeiras manifestações do ato motor no bebê são de natureza visceral, é a primeira organização cinestésica, é também a primeira forma de emoção primária. A mielinização das células do sistema nervoso vai dando a garantia de maturação neurológica e muscular que é a essência das possibilidades psicomotoras, que para a psicomotricidade, numa visão voltada para o desenvolvimento global, o processo de evolução do movimento do corpo, da conscientização da ação é o que realmente interessa, o ato motor isolado não tem significado, ele ganha espaço quando pode ser a expressão do ser desejante no mundo, caso contrário a psicomotricidade passa a ser apenas um treino motor.

A criança no seu jogo do imaginário faz do movimento um meio de refletir suas múltiplas expressões e dimensões. Nesta ação ela torna-se um ser único e social, indivisível de corpo e mente. O seu agir intencional no mundo fica evidenciado nas suas ações lúdicas, pois através da representação da realidade, ela utiliza símbolos e signos que lhe permitem a progressiva abstração das suas experiência sensorio-perceptivas.

### **3.2 Corpo e Cérebro São um Só Organismo**

Portanto ao analisarmos a criança em suas ações motoras, consideramos acima de tudo esta atividade no contexto das relações sociais em que ocorre. É através dessa prática social, que ela vai se desenvolvendo motora e psicologicamente, ampliando e enriquecendo suas possibilidades cinéticas, o seu agir no e com o mundo.

No seu jogar, o movimento pode ser considerado semiótico em dois sentidos: o primeiro é de que a sua gênese é mediada por signos, pois acontece permeado por uma determinada cultura que se utiliza de um sistema de signos, incluindo nestes a língua; o segundo é que, sendo o movimento uma forma concreta de interação da criança com o meio ambiente, ele constitui-se na possibilidade de explicitação da intencionalidade e da ação da criança. Portanto, para ela que está realizando sua ação lúdica e para nós que a estamos observando o movimento apresenta um significado, portanto podemos considerá-lo como signo.

Os jogos infantis são possibilidades concretas da criança experimentar e vivenciar o domínio do corpo em movimento, interpretando suas sensações proprioceptivas e tátil-cinestésicas. É nesta atividade que ela adquire liberdade de ação e de expressão, principalmente pela construção de movimentos imaginativos e criativos. E nesse, processo de relação com o mundo via brincadeira, ela vai ampliando sua consciência a respeito de si mesma e do mundo.

Portanto temos que entender que a ação motora da criança, o seu movimentar, resulta de uma combinação de diversos fatores, antropológicos, biológicos, culturais e psicológicos. O seu desenvolvimento motor sofre uma forte influência da sensação, da percepção, da cognição, da emoção e da memória. O movimento da criança é singular e tipicamente humano, principalmente porque o seu corpo é muito mais do que um corpo físico se deslocando no tempo e no espaço, é muito mais do que um simples conjunto de alavancas, ele é a sua instância de interação com o universo.

### **3.3 Contribuições de Henri Wallon**

Wallon assinala, em sua obra, a importância da motricidade na emergência da consciência, salientando ainda a constante reciprocidade entre aspectos cinéticos e tônicos desta (WALLON, 1995), bem como as interações entre as atitudes, os movimentos, a sensibilidade e a acomodação perceptiva e mental no decurso do desenvolvimento do sujeito. Existe, na relação mãe/filho, em princípio, uma simbiose fisiológica, posteriormente, surge o que Wallon chamou de "simbiose afetiva", que é

resultante da relação tônico/emocional possuindo um caráter emotivo e que é a responsável pelos comportamentos de expressões corporais do sujeito (o choro, o riso, o contentamento, a tristeza) que constituem os primeiros investimentos da relação entre a criança e seu meio (WALLON, 1989).

Segundo o mesmo autor, geram-se os processos de imitação como fatores contaminantes que se sub-dividem nos comportamentos de fusão/alienação do ato do modelo executado e do modelo, possibilitando a diferenciação do eu/outro que é a base verdadeira da afirmação do EU.

Ao buscar compreender o ser humano através de uma perspectiva global, Wallon identifica a existência de alguns campos que agrupam a diversidade das funções psíquicas. A afetividade, o ato motor, a inteligência, são para ele campos funcionais. Estes, em princípio, aparecem indiferenciadas e aos poucos, vão se constituindo como domínios distintos de atividades. O sujeito é o todo que integra estes vários campos em função dos processos de aprendizagem.

A utilização do corpo e a conseqüente vivência tônica garantem a projeção do eu para além da superfície corporal (FONSECA, 1973).

Wallon defende a existência dos aspectos afetivos em qualquer movimento, que são inflados pela intenção. Existindo, portanto, uma evolução tônico/corporal que constitui o preâmbulo da comunicação oral.

O diálogo tônico ocupa lugar de destaque na gênese psico-motora que tem como instrumento operativo e relacional o próprio corpo (WALLON, 1989).

A ação desempenha, em sua visão, papel fundamental na estruturação cortical e está na base da representação simbólica.

Sua obra mostra claramente a significação do movimento e suas alterações onto-genéticas.

Wallon vê o desenvolvimento da criança como uma construção progressiva em que sucedem fases com predominância altamente afetivas e cognitivas. Cada fase possui recursos predominantes que a criança faz uso no momento da interação com o ambiente.

Para uma melhor compreensão, estes estágios foram assim concebidos:



### 3.3.1 Estágio impulsivo/emocional (primeiro ano de vida)

É caracterizado pela emoção como instrumento privilegiado de interação da criança com seu meio. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais fazem a mediação de sua relação com o mundo dos objetos. A abundância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior.

### 3.3.2 Estágio sensório motor e projetivo (de um a três anos)

O interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do meio ambiente. A aquisição da marcha e do movimento de preensão lhe possibilita maior autonomia na manipulação dos objetos e na exploração do espaço. Outro marco importantíssimo deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e conseqüentemente da linguagem.

O termo **projetivo** é usado para caracterizar o funcionamento mental neste período: o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar. É a projeção do ato mental no ato motor. Há, neste momento, a predominância das relações cognitivas.

### 3.3.3 Estágio do personalismo (de três a seis anos)

O que caracteriza esta fase é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá nas interações sociais re-orientando o interesse da criança para com o outro, definindo, assim, o retorno da predominância das relações afetivas.

### 3.3.4 Estágio categorial (seis a onze anos)

É caracterizado pela consolidação da função simbólica e pela diferenciação da personalidade realizado no estágio anterior trazendo importantes avanços no plano intelectual. Os progressos intelectuais direcionam o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, com a predominância dos aspectos cognitivos.

### 3.3.5 Estágio da adolescência (a partir de doze anos)

Há, neste momento, o rompimento da tranquilidade afetiva que marcou o estágio anterior e impõe a necessidade de uma redefinição dos contornos da personalidade, uma nova organização corporal devido às manifestações resultantes da ação hormonal e do rápido crescimento. É um processo que traz à tona questões pessoais, morais e existenciais num retorno da predominância afetiva. Daí chamada esta crise de "crise pubertária".

De que forma, ao aprofundar um olhar sob uma visão globalizada do sujeito, poderemos resgatar ensinamentos que expliquem e melhorem os processos de aprendizagem para podermos desenvolver sujeitos criativos? Sabemos, por felizes experiências de pensadores, educadores e pela prática real que a verdadeira aprendizagem acontece dentro da interação social que veicula a afetividade tornando a vida mais fecunda e feliz.

Henri Wallon vê o desenvolvimento do sujeito como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente **afetiva** e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade.

O movimento, como elemento básico da reflexão humana tem sempre um fundo sócio-cultural, é dependente de um contexto histórico e dialético (WALLON, 1989).

A atividade motriz está nos primeiros estágios do desenvolvimento e a serviço da representação. É sempre a motricidade que regula o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais. É pelo sistema psicomotor que se opera o contato com os objetos que prevalece sobre o das associações e símbolos.

A evolução da motricidade tem um fim cognitivo, a criança constrói o real através da exteriorização cinética corporal.

Para Wallon, o movimento não intervém somente no desenvolvimento psíquico e as relações interpessoais, mas influencia também o comportamento habitual que é um fato importante no temperamento do sujeito.

### 3.4 Contribuições de Piaget

Piaget, em seus estudos, deu grande ênfase às interações entre a motricidade e a percepção e a considera como interferente na inteligência antes da aquisição da linguagem.

A inteligência verbal ou reflexiva repousa numa inteligência sensório-motora ou prática, que por seu lado se apoia nos hábitos e associações adquiridas para as recombinares. (PIAGET, 1968).

O movimento constrói um sistema de esquemas de assimilação e organiza o real a partir de estruturas espaço-temporais e causais.

As percepções e os movimentos, ao estabelecerem relação com o meio exterior elaboram a função simbólica que geram a linguagem e esta dá origem à representação e ao pensamento.

A conscientização do movimento se faz pela coordenação dos sistemas sensório-motores, de forma cumulativa e dá lugar a atividade organizada que possibilita a assimilação dos estímulos exteriores. (Fonseca, 1988).

O movimento é, por tanto, o suporte para os processos cognitivos.

Piaget ressalta ainda a importância da motricidade na formação das imagens mentais que é o resultado da integração da experiência com o movimento que é introjetado no corpo do sujeito refletindo um equilíbrio cinético com o meio valorizando as representações psicológicas do mundo que dão lugar à linguagem e conseqüentemente à organização do pensamento. Para Piaget, a operação é a operação coordenada que implica na estruturação lógica da inteligência humana.

É evidente que a inteligência resulta da experimentação motora integrada e interiorizada que com o processo de adaptação é só movimento. Pois segundo o mesmo autor é o resultado de uma adaptação. O pensamento é a sede do movimento sentido e vivido e das atitudes adquiridas e transformadas em função do real (espaço/tempo) numa unidade dinâmica e dialética.

Piaget é sem dúvida um dos maiores pesquisadores no domínio do desenvolvimento cognitivo numa perspectiva integrativa defendendo um fator biológico do

desenvolvimento cognitivo, a pesar de não esquecer as bases genéticas ou neuro-vegetativas recorreu a um modelo clínico subjetivo, não padronizado e sem controle assumindo um corpo teórico volumosos com ênfase no raciocínio lógico matemático e na abstração reforçando a capacidade racional da inteligência.

Sua teoria está baseada na emergência gradual da inteligência através de diferentes fases com características próprias: sensória motora (de zero a dois anos), pré-operacional (de dois a sete anos), operacional (dos sete aos 11 anos) e formal (depois dos 12 anos). Esta é uma construção qualificativa de complexidade crescente resultantes da dinâmica dos processos cognitivos básicos de assimilação e acomodação. Piaget sustenta que a cognição é um processo adaptativo contínuo baseado num desenvolvimento pré-existente

A teoria psicogenética centrou sua atenção na psicogênese, no estudo das formas mais primitivas de conhecimento até a mais complexa. Esta teoria descreve em esquemas de ação interiorizada ou esquemas representativos por regras de combinações de esquemas ou operações. De forma bastante detalhada Piaget trata as etapas de evolução destes esquemas de forma organizada desde o nascimento até a idade adulta. Podendo ser classificada em períodos da inteligência e isto ocorre em quatro estágios conforme abaixo descritos:

#### 3.4.1 Estágio sensório-motor (de zero a dois anos)

Ao nascer a criança não dissocia seu corpo do ambiente no qual está inserida. Porém devido a sua capacidade de reagir ao meio a noção de objeto vai se construindo durante os vários estágios do período sensório-motor (Primeiro estágio – Não existe "(...) nenhuma consciência do eu, isto é, nenhuma fronteira entre o mundo interior ou vivido e o conjunto das realidades exteriores". (PIAGET, 1980), Segundo estágio – A criança continua submersa num mundo de impressões sensoriais, não consegue separar seu próprio corpo do meio que a cerca, Terceiro estágio – inicia-se a separação entre a criança e o meio que a

cerca (Separação sujeito/objeto), Quarto estágio - já existe a separação entre o sujeito e o objeto uma vez que, a ausência deste, provoca um conjunto de esquemas exploratórios ou acomodadoras de olhar, buscar... Quinto estágio consolida-se a idéia de que o objeto é algo externo ao sujeito, embora ainda não possa ser representado. Frente à qualquer novidade, o organismo os esquemas mais apropriados para compreender e assimilar a nova experiência, Sexto estágio – Devido à mobilidade e a interiorização dos esquemas, a elaboração da noção do objeto se constitui algo separado do sujeito, (ele já pode construir a imagem mental do objeto).

Nesta fase a criança explora seu meio físico através de seus esquemas motores.

A interiorização e a permanência do objeto e de seus deslocamentos em forma de imagens mentais tem conseqüências sérias na vida social e afetiva do bebê, permitindo o processo de separação e individuação (Mahler,) que são elementos integrantes do processo de construção do aparelho psíquico numa visão psicanalítica), uma vez que os objetos humanos, agora são reconhecidos por intermédio de uma referencia interna, isto é, por meio da evocação de uma imagem.

Há também a elaboração da imagem corporal que é o núcleo da personalidade, e esta se constrói a partir do corpo do outro, pelo olhar da figura materna. Winnicott afirma que, quando uma criança olha sua mãe, se vê refletida no olhar dela. "Em outras palavras, a mãe olha a criança e o que a mãe parece, relaciona-se com o que ela vê na criança".

### 3.4.2 Estágio pré-operacional (dois a sete anos)

A criança é capaz de simbolizar, estabelecer diferenças entre significante e significado, o que possibilita a noção espaço temporal entre o sujeito e o objeto por meio da imagem mental.

A criança é capaz de imitar gestos mesmo com a ausência de modelos, fase do egocentrismo.

"A imagem mental continua sendo de ordem íntima e é precisamente porque diz respeito somente ao indivíduo e apenas serve para traduzir as experiências pessoais". (PIAGET, 1975). Esta fase se caracteriza também pelo pensamento egocêntrico. Este como visão do mundo parte da perspectiva pessoal e se constitui como característica do pensamento simbólico e da linguagem que o expressa. Este egocentrismo se manifesta em vários planos: intelectual, social, lingüístico, moral e etc. Neste estágio surgem os primeiros sentimentos sociais. A representação permite a criação de imagens das experiências afetivas permitindo a representação e a recordação destas.

### 3.4.3 Estágio operacional (7 a 11 anos)

A criança tem a inteligência operatória concreta, sendo capaz de realizar uma ação interiorizada, executada em pensamento reversível, pois admite a possibilidade de uma inversão e coordenação com outras ações também interiorizadas. Necessita de material concreto para realizar estas operações, já está apta a considerar o ponto de vista do outro.

"A representação e a linguagem permitem".

que os sentimentos adquiram uma estabilidade e duração que não tinham antes. Os afetos ao serem representados duram além da presença dos objetos que o provocou. Esta capacidade para conservar os sentimentos torna possível os sentimentos interpessoais e morais. (Piaget, 1981).

O desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, nesta fase, é inseparável. Piaget atribui nítida importância às relações sociais entre as crianças para o desenvolvimento afetivo e intelectual.

Piaget (1967) explicou este processo construtivo dizendo "(...) o espírito tendo tomado consciência de cada um dos fatores, não mais isoladamente, mas em suas relações com os outros, todos agem ao mesmo tempo sobre o conceito e há a síntese e a hierarquia". A estrutura operatória permitirá ao sujeito realizar assimilações que lhe permitirá identificar o objeto apresentado.

#### 3.4.4 Estágio formal (após os 12 anos)

O adolescente tem as estruturas intelectuais para combinar as proporções, as noções probabilísticas, o raciocínio hipotético/dedutivo/inferencial. O pensamento começa a manipular idéias por intermédio da palavra, do signo matemático e de outras formas de linguagem. Piaget esclarece que esse tipo de raciocínio pode ligar proposições nas quais nem sempre o sujeito acredita, mas que são admitidas para que conseqüências possíveis de atos possam ser verificadas sem que os mesmos realmente ocorram. O desenvolvimento afetivo neste período emerge da mesma fonte do desenvolvimento das estruturas cognitivas, pois ambos guardam uma matriz em comum. Este desenvolvimento é caracterizado por dois fatores principais: o desenvolvimento dos sentimentos idealistas e a continuação da formação da personalidade.

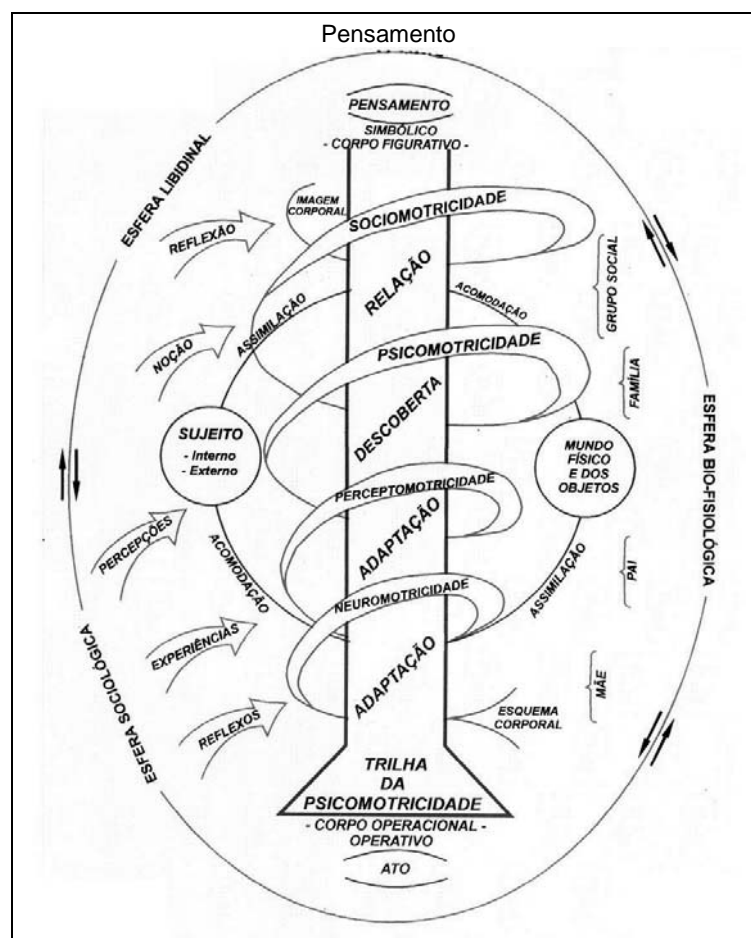
Para Piaget o sujeito estabelece ação de troca com o meio o qual pressupõe duas dimensões: a *assimilação* e a *acomodação*. Por isso o sujeito age ativamente sobre o objeto assimilando e se apropriando dele criando em si para esse objeto um significado próprio na medida que o interpreta de acordo com a sua possibilidade cognitiva, havendo uma acomodação que resulta em reestruturação de esquemas anteriores, entendendo-se que haja produzido aprendizagem ou mudança cognitiva. E assim essas duas dimensões, assimilação e acomodação estão intimamente ligadas, de forma que sem assimilação (interpretação ativa) de determinado objeto (conteúdo) não haveria a acomodação das estruturas do aluno. A este processo dá-se o nome de *equilibração* que é o verdadeiro motor do progresso intelectual. O mecanismo de aquisição de conhecimento está ligado a dois elementos básicos desta teoria que são o *equilíbrio* e o *desequilíbrio*.

Existe uma fusão de interesses entre Piaget e Wallon quanto às contribuições de suas teorias para a compreensão da gênese da psicomotricidade, considerando que ambas percebem a evolução da inteligência prática ou sensório-motora como essencial para a inteligência discursiva até a eclosão do pensamento.

Se na história afetiva do sujeito estão as bases para a afirmação de sua identidade e a conquista da autonomia sem dúvida será muito mais produtiva sua aprendizagem. Portanto cabe a educação voltar seus olhos também para a dimensão do desenvolvimento psicomotor da criança, através de recursos variados (arte, música, teatro, dança...) oferecer atividades diferenciadas na prática pedagógica diária.

Faz-se necessário que compreendamos como ocorrem estas fases do desenvolvimento para podermos criar situações de aprendizagem que correspondam aos recursos que a criança dispõe, no momento, para **interagir com o ambiente** e poder construir conhecimento propiciando avanços no plano da inteligência em determinado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação.

FIGURA 3 - O SUJEITO PSICOMOTOR



FONTE: THIERS (1994)



## **4 O CORPO NUMA COMPREENSÃO NEURO-FISIOLOGICA**

### **4.1 Organização das Funções Cerebrais**

Na busca de um melhor entendimento das funções corporais da criança na perspectiva de comprovar a importância do corpo como mediador dos processos do aprender e da Psicomotricidade como excelente recurso preventivo e terapêutico que favorecem o desenvolvimento cognitivo motor, social e afetivo da criança, buscaremos compreender um pouco mais sobre o cérebro, suas funções e sua influência nos processos do aprender partindo do princípio de que estes processos dependem de uma infinidade de sinapses, faz-se necessário salientar que qualquer fenômeno cognitivo passa pelos níveis bio-fisiológicos e psicomotores, passa pelo organismo como um todo.

A criança é o fruto das interações cognitivas, afetivas e sociais com o meio. O corpo e a mente não podem ser entendidos como entidades dissociadas, no contexto da tecnologia em informática "hardware" do "software" pois ambos são interdependentes só se expressam em íntima conexão.

No viver da criança existe uma indissociabilidade entre ação, cognição e emoção que são comportamentos tipicamente humanos. Cérebro e corpo em movimento coloca em jogo além de sua base neurológica, as primeiras relações objetais, resultantes dos afetos tônico-afetivos com o outro.

Para melhor compreendermos o desenvolvimento da consciência corporal (imagem corporal – Núcleo da personalidade) pela psicomotricidade auxiliando o tônus, coordenação dos movimentos, faz-se necessário revermos alguns aspectos da organização e funcionamento do Sistema Nervoso Central e Periférico.

Ao considerarmos o desenvolvimento desde a concepção até a idade adulta, percebemos todo um processo onto-genético se reproduzindo em um ser.

Em todo momento deste desenvolvimento, evolução biológica, o novo ser sofre a influência do meio sócio cultural que contribuem para a sua construção e aperfeiçoamento tornando-o capaz de ser através:

- Das ações (motricidade).
- Do pensamento, cognição, linguagem (perceber, discriminar, reter, raciocinar...).
- Da emoção (sensibilidade, bom senso, discernimento...).

A psicomotricidade representa o alicerce central de todo o desenvolvimento neuro-psicomotor.

É através da análise do movimento, tanto reflexo quanto intencional (mais elaborado corticalmente) que se reconhece o nível de desenvolvimento da criança. Fonseca (1998) cita que o desenvolvimento da motricidade na criança determina a motricidade e a conduta no adulto, considerando sempre a influência das contribuições do meio.

O desenvolvimento psicomotor da criança é o produto final de vários fatores neurobiológicos, como:

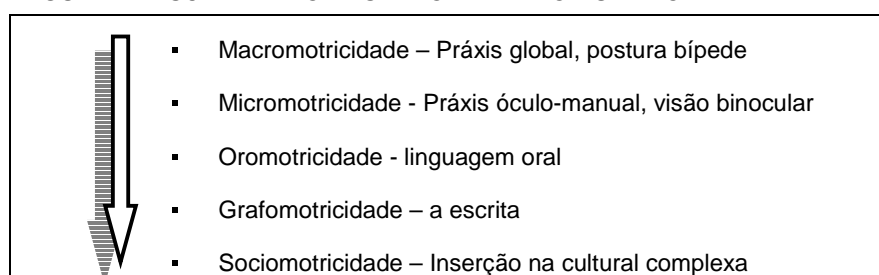
- Mielinização.
- Crescimento dos corpos celulares e de seus prolongamentos.
- Estabelecimento de circuitos intraneurais.
- Eventos químicos mediados pelas sinapses nervosas.

O ambiente socio/cultural influencia o ritmo e direção do desenvolvimento, moldando o cérebro, pois o mesmo apresenta plasticidade. A experiência vivenciada pela criança poderá estimular e fortalecer conexões neurais.

As experiências cognitivas, mediadas pela motricidade, permitiram ao homem o maior grau de desenvolvimento psicomotor dentro da escala animal.

A hierarquização das aprendizagens determinou que o homem pudesse atingir:

FIGURA 4 - ESCALADA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO



FONTE: FONSECA (1998b)

O alto grau de desenvolvimento atingido pelo homem sofreu grandes mudanças anatômicas, morfológicas e funcionais. Toda noção de descendência e de continuidade biogenética, passa por processos evolutivos de assimilação, adaptação e acomodação.

Retomando a abordagem filogenética concluímos que os vertebrados saíram da água para o ar e para a terra. Sofrendo grandes adaptações com características fundamentais de alterações:

- na caixa craniana;
- no desenvolvimento do esterno;
- no desenvolvimento dos membros;
- no desenvolvimento muscular;
- alongamento da coluna cervical;
- Independência da cabeça.

A simetria bilateral está na base da filogênese da psicomotricidade e garante o sucesso da adaptação ao meio ambiente e justifica o desenvolvimento do cérebro humano.

A simetria tem como eixo a coluna vertebral, não só pela sustentação da cabeça e do tronco (tórax e abdômen), mas principalmente porque constitui o princípio e o fim de todas as condutas sensorio motoras. É responsável pela lateralização. A coluna contém a cabeça na sua extremidade anterior e na posterior a cauda, advindo daí a lei fundamental do desenvolvimento "a lei céfalo-caudal" característica inerente à motricidade dos vertebrados. Esta simetria permitiu a liberação anatômica sucessiva das aquisições motoras da posição deitada até a de pé permitindo:

- maior facilidade de movimento;
- maiores condições de resistência ao sedentarismo;
- separação das narinas da cavidade bucal (origem do sistema olfativo);
- emergência de um sistema de equilíbrio;
- flexibilidade da coluna vertebral;
- cefalização progressiva com assimetria funcional dos dois hemisférios cerebrais.

A motricidade explica a progressiva diferenciação do cérebro, pois a cada liberação anatômica do corpo corresponde uma liberação funcional do cérebro, uma complexificação da estrutura neurobiológica.

Em termos de evolução, o cérebro está ligado ao motor através dos membros, a liberação da mão, a locomoção permitiu, em última instância, a liberação dos órgãos faciais para a linguagem, realizando também uma complexa rede de aquisições motoras.

Dois quartos da superfície do córtex motor estão ocupados com a mão, daí sua importância no aumento das aferências tátil-viso-cinestésicas e no alargamento das zonas associativas.

Na evolução, a vida nas árvores ofereceu exigências, dentre as quais, a motricidade ocupa uma função capital levando à diferenciação no desenvolvimento dos membros como órgãos de preensão, de exploração, de alimentação, conseqüentemente da estrutura crânio-dental, da redução do sentido olfativo que levou ao aumento e precisão do sentido e da atividade visual permitindo a fixação de um ponto no espaço e da visão fotocópica.

As oscilações visomotoras colocam a motricidade dependente da integração visual como base do desenvolvimento perceptivo e motor humano.

Outra diferenciação foi a mudança do esqueleto pós-craniano (esqueleto axial) que possibilitou o equilíbrio estático, o movimento respeitando a gravidade.

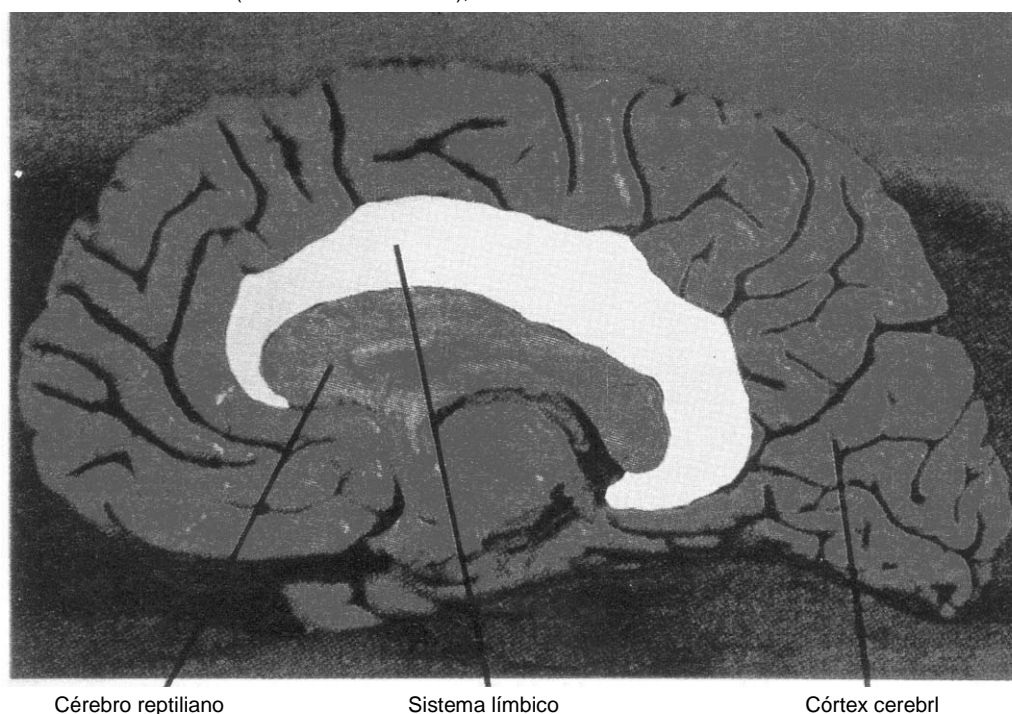
O peso do corpo é sustentado pela base do apoio dos pés requerendo menos energia tônico-muscular.

Só no ser humano a linha da gravidade coincide com o eixo corporal tendo os membros inferiores como centro da gravidade pélvica.

Estas alterações morfológicas e funcionais levaram ao desenvolvimento do córtex cerebral permitindo um maior nível de aprendizagem, desenvolvendo a linguagem e propiciando condições e habilidades para a criação e fabricação de instrumentos.

O cérebro humano é o mais hierarquizado e diferenciado do mundo animal que filogeneticamente contém três tipos de cérebros:

FIGURA 5 - O COMPLEXO PALEOMAMÍFERO COMO SUBSTRATO NEUROLÓGICO DA LINGUAGEM INTERIOR (CÉREBRO TRIÚNICO), SEGUNDA A TEORIA DE PAUL MACLUAN



1.º **Cérebro reptiliano** (roboencéfalo) regulação das funções biológicas vitais: respiração, funções do sono, atenção e alerta e respostas reflexas.

Situa-se na base do cérebro, próximo à parte superior do pescoço, também chamado de "reptílico" por assemelhar-se aos cérebros dos répteis de sangue frio.

2.º **Cérebro Paleomamífero** (mesencéfalo), sistema límbico regulador dos impulsos de sobrevivência e reprodução.

Localiza-se no centro. O cérebro de "mamíferos primitivos" se assemelha ao cérebro de outros mamíferos de sangue quente. Ele controla as emoções e a sexualidade e desempenha papel chave na memória.

3.º **Cérebro neo-mamífero** (neo-córtex), sensibilidade gnósica, motricidade voluntária e linguagem.

Situa-se no alto do córtex (casca) que usamos para pensar, conversar, ver, ouvir, criar...

## 4.2 Classificação Embriológica do Sistema Nervoso Central

Na fase embrionária o sistema nervoso central começa sua formação a partir do folheto da ectoderma a delimitar o tubo neural e compõe-se inicialmente de: prosencéfalo, mesencéfalo, roboencéfalo e medula espinhal.

Esta classificação, de acordo com a hierarquização filogenética e ontogenética, é defendida por Luria e outros autores.

Obedecendo a evolução das espécies, o roboencéfalo é considerado cérebro posterior:

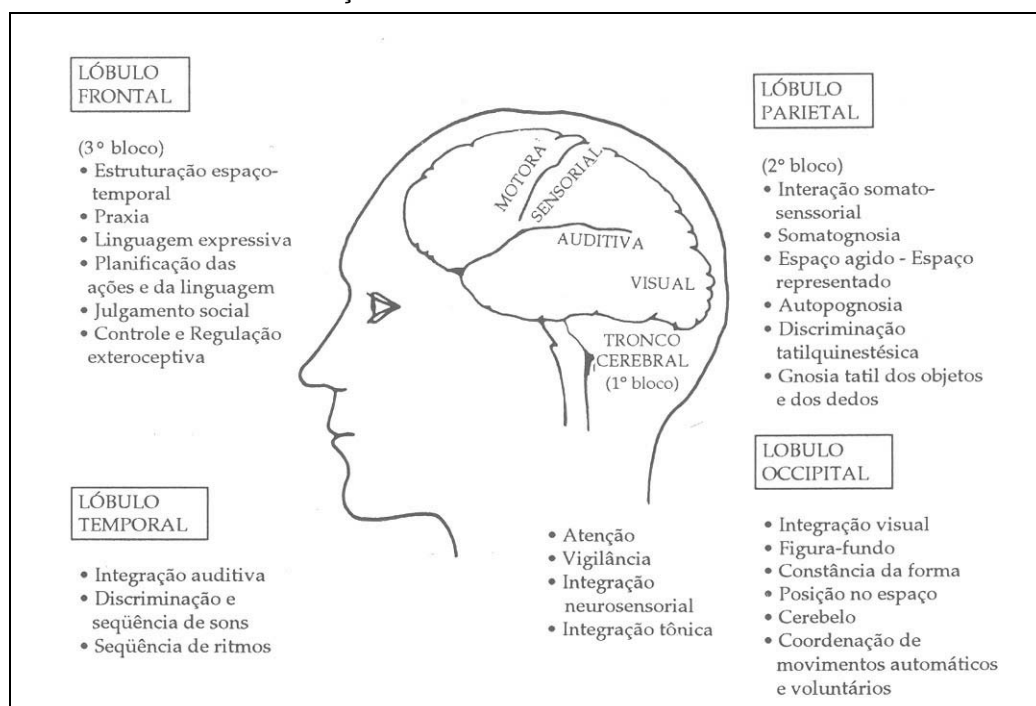
O mesencéfalo, o cérebro médio e o prosencéfalo, compreendendo o diencéfalo, representando as estruturas talâmicas e o telencéfalo caracterizado pelos hemisférios cerebrais denominado cérebro anterior sendo este o mais desenvolvido no homem.

Anatomicamente, o tronco encefálico é constituído pelo roboencéfalo e o mesencéfalo o qual possui importante papel da regulação da energia na atenção, na manutenção do estado de vigília e sono, garantindo o funcionamento de vários processos cerebrais, normalmente dependentes da substância reticular. Principalmente, pelos núcleos colinérgicos, noradrenérgicos, dopaminérgicos e serotoninérgicos. O tronco encefálico é responsável também, pela manutenção do tônus corporal e postural. O prosencéfalo é constituído pelo diencéfalo e telencéfalo. O diencéfalo representado pelos núcleos talâmicos é o responsável por toda a função neuro-endócrina e finalmente, o telencéfalo corresponde aos lobos cerebrais: frontal, temporal, parietal, hospital e da ínsula. O lobo frontal, segundo Luria, é o responsável pela formação das intenções e na associação e utilização da informação conservada e retida planificando-a e programando-a em forma de comportamento que, após análise, é responsável pela ação (motricidade).

Nos lobos parietal, temporal e occipital localizam-se as principais zonas primárias representadas respectivamente pela análise e codificação das informações tátil-cinestésicas, auditivas e visuais. Processando-as em: seleção,

distribuição e identificação. Nestes lobos estão situadas as zonas secundárias e terciárias que estão envolvidas com as zonas primárias e combinando-as em termos de conduta. As áreas terciárias, não têm localização tão precisa quanto as outras duas. São áreas de associação entre as áreas secundárias, integrando experiências multi-sensoriais, formando funções complexas, como: a linguagem, o esquema corporal, espaço temporal, cálculo, etc.

FIGURA 6 - REGIÕES E FUNÇÕES MENTAIS



FONTE: Vitor da Fonseca (1995, p.163)

O desenvolvimento dessas áreas determina o estabelecimento de algumas áreas dominantes para algumas funções, como a linguagem que na maioria das vezes é situada no hemisfério cerebral esquerdo, enquanto que a percepção do esquema e o espaço gráfico e da construção corporal, são propriedades funcionais desempenhadas pelo hemisfério cerebral direito.

Os dois hemisférios cerebrais, embora parcialmente separados, funcionam como um todo, estruturando a conduta do sujeito em seus aspectos cognitivo e

afetivo. Ambos os hemisférios estão integrados pela presença das comissuras inter-hemisféricas, o córtex cerebral está relacionado através das vias de associação, às estruturas sub-corticais: corpo estreado, tálamo, tronco encefálico e cerebelo e medula espinhal.

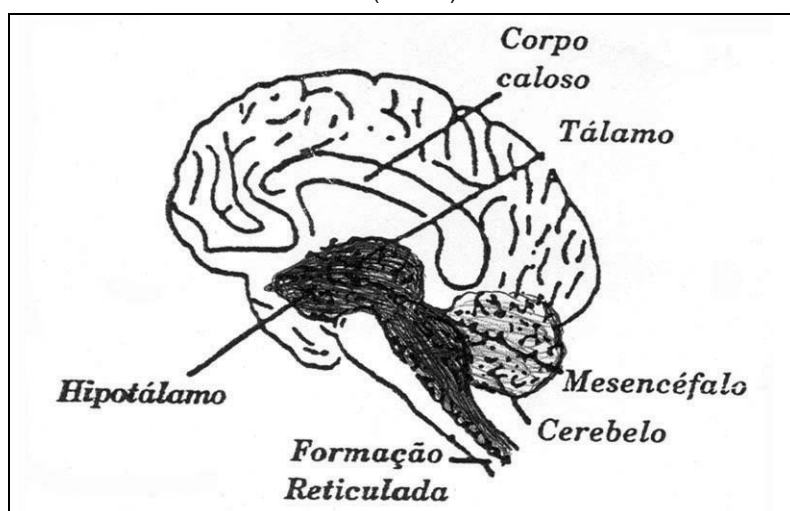
### 4.3 Unidades Funcionais Segundo Luria

A teoria de Luria propõe uma compreensão dos processos mentais superiores do homem como fruto do funcionamento de grupos de áreas cerebrais que atuam em perfeita sintonia. Segundo Luria:

Os processos mentais humanos são sistemas complexos e que eles não estão "localizados em estreitas e circunscritas" áreas do cérebro, mas ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais operando em concerto, cada uma das quais concorre com a sua própria contribuição particular para a organização desse Sistema funcional (LURI,1981, p.23).

Para compreender o cérebro em ação, Luria divide o sistema funcional em Três blocos. Na atividade mental consciente, de maneira geral, sempre ocorre a participação destas três unidades, com cada uma delas executando o seu papel, fornecendo a sua contribuição para que este sistema funcione em perfeita harmonia.

FIGURA 7 - ESTRUTURAS ANATÔMICAS DO PRIMEIRO BLOCO NEUROFUNCIONA (LURIA)



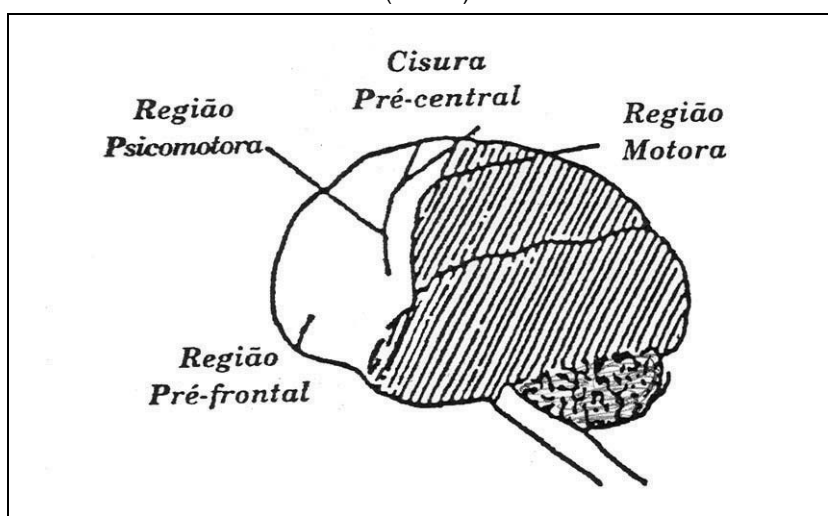
FONTE: FONSECA (1995, p.164)



O primeiro neurobloco funcional regula o nível de energia e o tônus do córtex, garantindo-lhe uma base estável para a organização dos seus vários processos, incluindo a memória.

Localiza-se no tronco cerebral e particularmente na formação reticular. Pertencem-lhe fundamentalmente funções de seleção, discriminação e de vigília (atenção tônica).

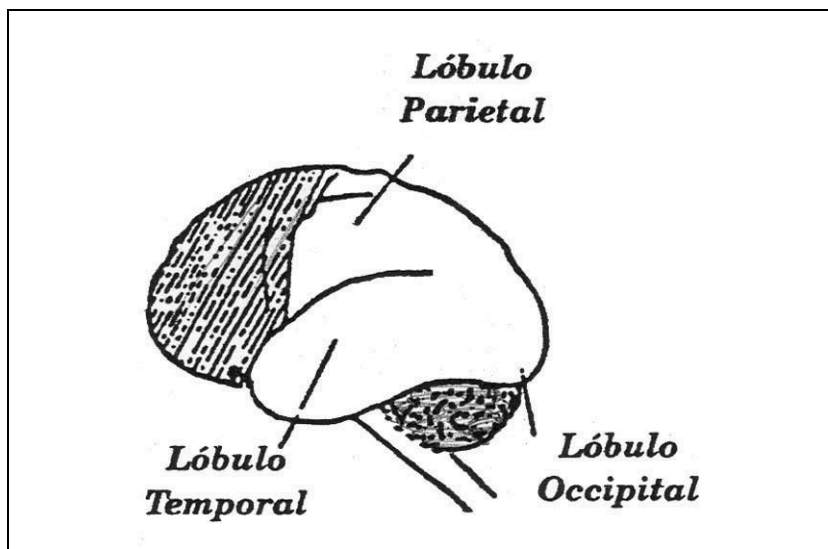
FIGURA 8 - ESTRUTURAS ANATÔMICAS DO SEGUNDO BLOCO NEUROFUNCIONAL (LURIA)



FONTE: FONSECA (1995, p.164)

O segundo neurobloco funcional compreende a análise, codificação e o armazenamento das informações. Encontra-se localizado nas zonas posteriores do córtex nos lobos occipital, temporal e parietal. Pertencem-lhes funções específicas e hierarquizadas em primárias, secundárias e terciárias que compreendem a organização intraneurosensorial, interneurosensorial e integrada dos analisadores visuais, auditivos e tátil-cinestésicos.

FIGURA 9 - ESTRUTURAS ANATÔMICAS DO TERCEIRO NEUROBLOCO (LURIA)






FONTE: FONSECA (1995, p.164)

O terceiro neurobloco funcional envolve a formação e a programação, a regulação e a verificação das condutas. Encontra-se localizado na zona anterior do córtex, nos lobos frontais. Pertencem-lhes funções de planificação, de utilização e de execução de práxias, intimamente relacionadas com as funções do tronco cerebral, especialmente da atenção e da concentração especializadas.

Lúria em seus estudos sobre o cérebro mostra a importante relação entre os três blocos neuro-funcionais e os substratos neuro-psicomotores, base, na minha opinião, de todo e qualquer processo de aprendizagem. Estes são níveis hierárquicos da maturação das funções psico-cognitivas superiores fundamentais à aprendizagem abstrata.

FIGURA 10 - UNIDADES FUNCIONAIS, SEGUNDO LURIA

UNIDADES FUNCIONAIS	SISTEMAS	ESTRUTURAS ANATÔMICAS	RECURSOS TERAPÊUTICOS
1.º Bloco Atenção Seleção da informação neurosensorial Regulação e ativação Vigilância e tonicidade Facilitação e inibição, controle da informação exterior Memória Seqüencialização temporal Modulação neurotônica e emocional	Substância reticulada Sistemas vestibulares e proprioceptivos 	Medula Tronco cerebral Cerebelo Estruturas talâmicas	Metabólicos Estimulação geral (multi e antigravítica, fisiognômica e polisensorial)
2.º Bloco Processamento Recepção e análise sensorial. Organização espacial Simbolização esquemática Codificação Memória (armazenamento) Integração sensorial e perceptiva do proprioceptores (tátilquinesésico) e telereceptores (visão e audição)	Área associativas corticais (parte posterior) 	Córtex cerebral Hemisférios esquerdo e direito Lóbulo parietal (tátilquinesésico) Lóbulo occipital (visual) Lóbulo temporal (auditivo)	<i>Input</i> sensorial específico Manipulação Motricidade Integração sensório-motora Estruturação perceptiva (visuomotoa e auditivo-vebal)
3.º Bloco Planificação Programação Intenção Síntese Execução Verificação Correção Seqüencialização das operações cognitivas	Sistema piramidal (ideocinético) Áreas pré-frontais 	Córtex motor Córtex pré (psico)-motor Lóbulos frontais	Psicolinguística Psicomotricidade Pensamento Formulação intencional Linguagem interior <i>Feed-back</i>

FONTE: FONSECA (1995, p.164)

#### 4.4 A Ontogênese da Motricidade

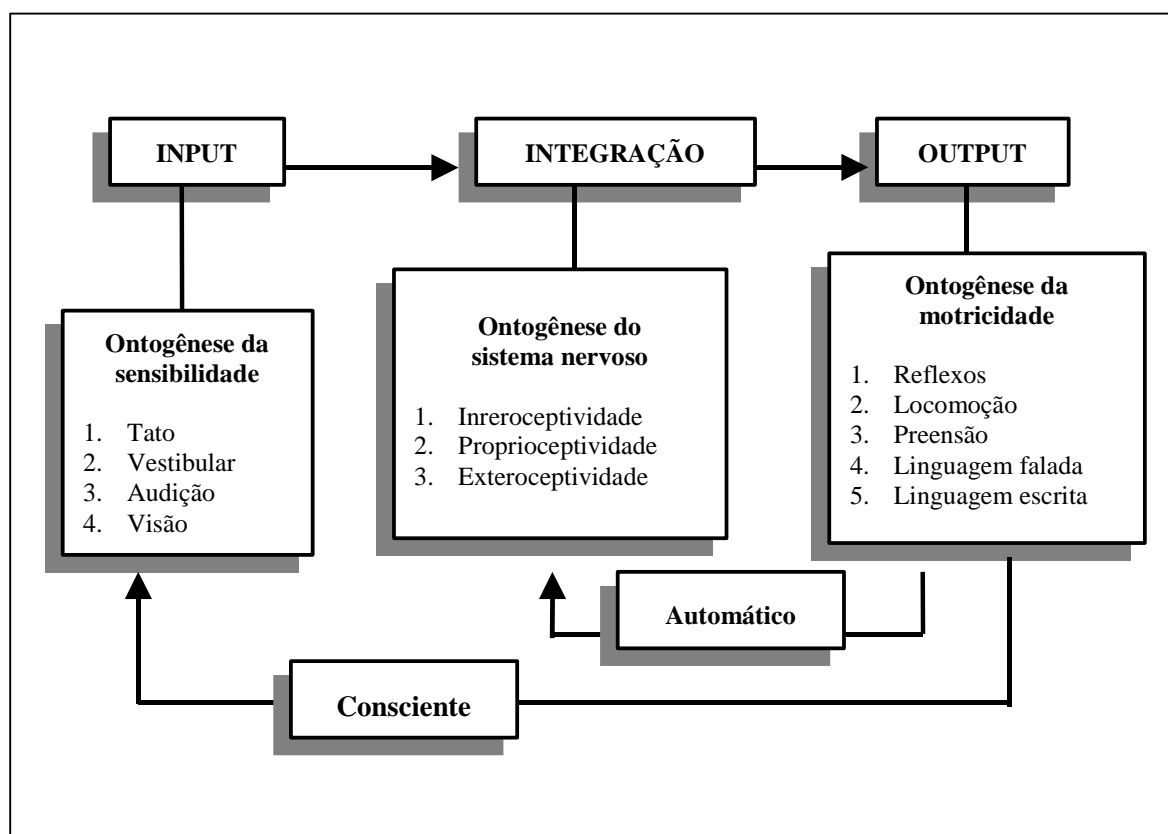
A motricidade é o alicerce comum e original de onde emergiu a filogênese e a ontogênese cerebral.

A ontogênese da motricidade tem como axiomas:

- crescimento assíncrono;
- descontinuidade;
- diferenciações progressivas;
- hierarquização;

- maturação (direção céfalo-caudal e próximo-distal);
- motilidade espontânea;
- sensibilidade (tato, vestibular, auditivo e visual);
- função tônica (dialética, motilidade/sensibilidade);
- maturação cognitiva (sensação, percepção, retenção, associação, simbolização e conceituação)

FIGURA 11 - FILOGÊNESE E ONTOGÊNESE DO SNC



FONTE: FONSECA, 1998 (146a)

A ontogênese da criança compreende a maturação do sistema endócrino (aspecto biológico) e a imitação, o jogo e a linguagem (aspecto social). O aspecto biológico e social subsiste em uma dialética permanente. A inteligência é o corolário da ação. O pensamento resulta da ontogênese da motricidade, subentendo um organismo total que evolui através das interações.

Falar em cérebro, sensação, percepção é entender que o dinamismo essencial do existir é fruto da interação entre o ser humano e o universo. Portanto, para ultrapassar a visão fragmentada de homem, temos que perceber toda a complexidade de sua evolução filogenética e ontogenética, pois a vida é um todo unitário, e não são os processo dele ou do contexto que determina a realidade, mas sim a interação contínua entre estes dois pólos da biosfera.

No agir lúdico, a criança é cérebro, é sensação, é percepção, é ação e emoção. Ela expressa várias dimensões de sua humanidade..

Todas as estruturas cerebrais responsáveis pelas capacidades mentais superiores, como a percepção, a generalização, a dedução, o raciocínio, a imaginação e auto-análise que não surgem com criança, mas são construídas a partir da apropriação de sua herança cultural, são desenvolvidas durante a sua ação lúdica.

Não podemos analisar a criança apenas num aspecto em detrimento de outros. O grande equívoco da escola é priorizar a cognição, esquecendo-se de outras possibilidades da criança. No viver da criança, não podemos separar cognição, ação e emoção. Essa indissociabilidade entre esses comportamentos tipicamente humanos, são identificados nas suas ações lúdicas. A relação entre o cérebro, corpo e a emoção da criança, é única e total, é um processo altamente complexo, indissociável: O seu brincar, recheado de estímulo e emoção, a desenvolve harmoniosamente, com um ser indivisível.

A interrelacionidade entre cérebro e corpo é intensa e complexa. Na ação motora, através do lúdico, o cérebro e o corpo da criança agem através do sistema nervoso autônomo e o sistema músculo-esquelético, como também pela produção de do hormônio transmissores e moduladores e pelos sinais enviados ao cérebro via medula espinhal ou tronco cerebral pela corrente sangüínea, a partir dos músculos, tendões, articulações e demais órgãos. Essa relação única entre o cérebro e o corpo entre a cognição, ação e emoção, possibilitam o desenvolvimento de sua humanidade.

O Cérebro humano é construído a partir de cem trilhões de conexões celulares, em eterna troca de informações. É o maior órgão do Sistema Nervoso Central, que por sua vez constitui-se numa rede de comunicações eletroquímicas internas do corpo, composto ainda pela medula espinhal. O cérebro, que representa a parte superior do Sistema Nervoso, é o centro de controle de todas as atividades voluntárias e involuntárias do corpo. É também, responsável por todas operações do pensamento, memória, emoções e linguagem. Ele é a base biológica central da mente, a relação entre ambos, pelo seu não paralelismo e por sua não linearidade, indicam toda a complexidade do ser humano.

O cérebro constitui-se de dois hemisférios; denominados de esquerdo e direito, conectados entre si, por um feixe de filamentos nervosos denominado de corpo caloso composto por milhões de fibras, que tem como função primordial, transmitir à eles a relação entre aprendizagem e à memória. Ele carrega informação visual entre hemisférios, e permite que a informação armazenada em um hemisfério seja acessível ao outro.

O funcionamento dos hemisférios distingue-se dos animais. Nestes, seres vivos ditos 'irracionais', funcionam de forma simétrica, enquanto que no ser humano agem assimetricamente e seu desenvolvimento depende muito do exercício de suas funções. No homem o sistema nervoso está em comunicação com o cérebro mediante uma conexão cruzada, o hemisfério esquerdo controla o lado direito do corpo e o hemisfério direito controla o lado esquerdo. Apesar de suas distinções, num cérebro normal eles se conectam e correlacionam as suas funções com inúmeras interconexões, tão profundas que não se podem dissociar claramente suas funções específicas. Abaixo apresentamos as modalidades dos hemisférios cerebrais, entendendo que ambos se auxiliam na efetuação de várias tarefas.

Nos hemisférios estão localizados os núcleos subcorticais, que por sua vez, aloja o tálamo, formando a parte do cérebro médio, sendo constituído por um conjunto denominado de subcórtex e córtex cerebral que é uma fina camada que cobre os hemisférios, sendo a sua quantidade muito significativa, ao analisarmos o

cérebro humano aos de outras espécies de seres vivos. São a essência material das funções psíquicas e realizam as formas mais complexas de atividade reflexa, coordenando funcionalmente, a respiração, a circulação e digestão. Apoiado na Teoria de Paul

MacLean, Fialho (2000 p. 219-220), entende que:

... o cérebro consiste de três partes estruturalmente diferentes. A parte mais profunda, conhecida como **tronco cerebral**, estaria ligada a modelos de comportamento instintivos já exibidos pelos répteis. Envolvendo essa parte está o **sistema límbico** associado à experiência e à expressão emocional. Na parte mais interna estariam os **subcórtex**, associados à linguagem corporal e os **neocórtex**, originário dos mamíferos, que facilitaria as funções abstratas de ordem superior, como o pensamento e a linguagem.

A localização das funções cognitivas em áreas específicas do córtex não implica que uma determinada função seja mediada exclusivamente por uma única região cerebral, mas sim que certas áreas corticais estão mais relacionadas a um tipo de função do que as outras; que as áreas de associação cortical integram as informações somáticas com o planejamento do movimento. Estas áreas são denominadas de pré-frontal, parieto-têmporo-occipital e as límbicas. Porém as funções cognitivas envolvem, outras áreas corticais, entre as quais, destacam-se as áreas corticais superiores motoras e sensitivas que se relacionam com o processamento mais detalhado da sensação e projetam para as áreas de associação. Esta área de associação é especializada em uma função, embora participe em mais de uma, como movimento voluntário, percepção sensorial, comportamento emocional, memória, linguagem.

No Córtex pré-frontal, ocorre o planejamento e execução das ações motoras complexas, sua mais importante função associativa, talvez seja ao integrar informações sensitivas externas e internas, medir as conseqüências de ações futuras para efetuar o planejamento motor de acordo com as conclusões. Nele existe o sulco principal, onde acontece o planejamento estratégico das funções motoras superiores, incluindo tarefas cognitivas, como as respostas espaciais

adiadas (memória de curto prazo), ele atua com o córtex parietal posterior, relacionado ao espaço extrapessoal e à memória espacial; e a convexidade pré-frontal inferior, responsável pela execução de uma resposta motora adiada, haja ou não o elemento espacial. Já no córtex parieto-têmporo-occipital, responsável pela integração das funções sensoriais com a linguagem, ocorre à recepção de projeções de áreas somáticas superiores visuais e auditivas, processando a informação sensitiva envolvida com a percepção e a linguagem.

A área límbica permite a integração da memória com aspectos comportamentais relacionados à memória e motivação. Recebem projeções de áreas sensitivas superiores e projeta para outras regiões corticais, dentre elas o córtex pré-frontal. A informação emocional afeta o planejamento e a execução do movimento. As áreas corticais superiores sensitivas conectadas diretamente a áreas primárias sensitivas projetam para o córtex pré-motor, e este para córtex motor primário. Áreas corticais superiores sensitivas não conectadas diretamente a áreas primárias sensitivas projetam para o córtex pré-frontal, que projeta para o córtex pré-motor. A informação sensitiva influencia o planejamento e a execução do movimento.

As áreas de associação frontais estão envolvidas na estratégia e no planejamento motor. O lobo parietal anterior (córtex sensitivo somático primário) e o lobo parietal posterior (áreas sensitivas superiores e de associação), estão envolvidos na aprendizagem de tarefas que requerem conhecimento espacial do próprio corpo e do ambiente. As áreas corticais de associação parietal estão envolvidas na linguagem e na habilidade espacial. No lobo temporal inferior encontra-se área visual superiora, relacionada a aprendizagem e memória de tarefas visuais, enquanto que no lobo temporal superior, ocorre a área auditiva superiora, envolvida na aquisição e retenção de padrões auditivos discriminatórios.

A importância do córtex se deve ao fato de alojar a maior parte dos neurônios, as células nervosas que deixam fluir as idéias. Tais células são compostas por três partes: corpo celular, ramos dendríticos e axônio. No corpo celular encontram o núcleo, que por sua vez aloja o nucléolo da célula nervosa.



Milhares de prolongamentos espalhado feito galhos: são os dendritos, a porta de entrada das mensagens enviadas por outras células. O axônio, em forma de tubo, é responsável em conduzir os sinais na forma de impulsos elétricos. São esses prolongamentos revestidos de uma substância branca que cruzam o cérebro de um lado para outro, tecendo a massa branca na parte interna da víscera.

Fialho (1994), esclarece que a transmissão sináptica não se constitui no modo exclusivo de comunicação entre os neurônios, pois estes secretam substâncias que são classificadas em neuro-transmissores, neuro-hormônios e neuro-moduladores. Porém, mesmo que possamos isolá-las, descobrindo suas propriedades, ao observamos os neurônios em ação é quase impossível saber quais substâncias estão sendo liberados naquele momento. Faz sentido: afinal, muitos neurônios fabricam mais de uma dessas substâncias, selecionando o momento de usá-las, a concentração e até a dose indicada, tudo conforme o sinal que pretendem transmitir.

Cada um dos 100 bilhões de neurônios do cérebro está ligado a 10 mil outros e assim é capaz de receber 10 mil mensagens ao mesmo tempo; a partir desse colossal volume de informações, o neurônio tira uma única conclusão, a qual, por sua vez, pode ser comunicada a milhares de outras células. Porém, para o neurônio que capta a informação, a tarefa não é tão simples, pois ele é recebe simultaneamente, milhares de outras mensagens. É bom destacar, que o sinal elétrico resultante não é necessariamente a soma de todos os sinais recebidos. De acordo com as informações que um neurônio está habituado a receber, vai formando um comportamento. Apesar de operar com centenas de milhares de neurônios diferentes entre si, o segredo do cérebro em interpretar separadamente cada informação, sem confundi-las está na recepção de mensagens por dendritos. Essa capacidade trabalhar simultaneamente com um grande número de informações possibilita todo o desenvolvimento da inteligência da criança..

O ser humano apresenta padrões inatos de comportamento cerebral, como os do sono, porém, outros surgem a partir da experiência, principalmente pela

mais fantástica característica do cérebro humano, que é a plasticidade. As ligações entre os neurônios são os caminhos, a maioria construída na infância, principalmente nas suas experiências lúdicas da criança em interação com o universo. Aumentando suas sinapses, aumentam seus recursos de informações, tornando-a mais inteligente, criativa e feliz, pois não podemos esquecer de um dos ingrediente fundamental à plasticidade das células nervosas que é a emoção.

Não podemos dissociar o ato mental, motor e emocional do ser humano. No desenvolvimento infantil, sistema nervoso tende a formar as tão importantes conexões entre as suas células ali onde existe uma dose concentrada de afeto. A emoção que surge de suas experiências, principalmente as lúdicas, fixa as sinapses, merecendo atenção do cérebro. Na realidade, a emoção está em jogo em toda existência do ser humano. Nossa cognição e ação motora estão indissociavelmente unidas aos aspectos afetivos-emocionais do nossa viver. É o aspecto afetivo que auxilia a determinar a importância e a permanência de um registro na memória.

O cérebro é a base biológica do desenvolvimento mental, motor e afetivo da criança. Suas peculiaridades definem limites e possibilidades para a criança, porem não podemos esquecer que o processo de aprendizagem é corporal, é construído ao longo de sua história social em sintonia com o mundo, e referem-se, portanto, a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais, acompanhados, sobretudo de sensação e prazer.

A possibilidade mais significativa de se entender a relação complexa entre mente e o cérebro, surge com a teoria interacionista, pois ambos se influenciam, superando as visões limitadas das teorias monistas e dualistas. Reforçando essa visão interrelacional, (DAMÁSIO, 2000), defende que consciência não existiria sem cérebro, e muito menos sem corpo. A consciência depende do corpo específico que abriga o cérebro. Do corpo que interage e se transforma com o mundo. Ele age, reage, se emociona, e cujas lembranças ficam guardadas no cérebro. Por isso, mesmo se fosse possível reproduzir os padrões neurais do cérebro de uma pessoa,

não seria possível experimentar sua consciência. Pela mesma razão, a consciência não deixa o corpo junto com o cérebro. Contrariando a visão de escritores de ficção científica, ele entende que o cérebro brilhando isolado dentro de uma redoma de vidro poderá até continuar funcionando, porém jamais terá consciência.

Não podemos, portanto excluir o corpo e a emoção do desenvolvimento cognitivo da criança. Não podemos separar inteligência da afetividade. Não podemos priorizar uma dimensão em detrimento de outras. Temos que entender que não somo apenas visão e audição, temos outras sensações, temos um corpo. A fruição do pensar, surge da inter-relação entre todos os aspectos existenciais da criança, sendo o prazer o seu elemento estimulador. Sem as experiência afetivas que surgem principalmente a partir do brincar da criança, o desenvolvimento do cérebro fica comprometido. Precisamos desenvolver outras possibilidades sensoriais, que podem priorizar o desenvolvimento de outras dimensões da criança, buscando uma ressignificação de sua existência.

Na busca de comprovar a existência da relação entre a mente e o corpo, a ciência explica que esta acontece por intermédio de numerosos nervos sensitivos e motores que fazem parte do sistema nervoso periférico, constituído pelas fibras aferentes e eferentes e pelos órgãos sensitivos, possibilitando desta forma as conexões entre o meio físico externo, a matéria e o psiquismo, a consciência.

As sensações, podem ser interpretadas como as fontes de conhecimento do universo. Segundo Fialho (1994), o organismo humano dispõe de cerca de um milhão de receptores, de cada órgão dos sentidos se originam seqüências de impulsos que passam por vários milhões de condutos nervosos em direção ao sistema nervoso central. Explica que cada um desses condutos podem transmitir informações por 10 a 1000 bits/seg, sendo a entrada máxima de informações de 10 a 1000 milhões bits por segundo, sendo que deste montante, somente 25 bits/seg. chegam até a consciência, podem ser denominadas de interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas.

As sensações interoceptivas reúnem sinais que chegam do próprio organismo (sensações viscerais) As sensações interoceptivas de fome e desconforto, causam tensão e frustração. Quando estas necessidades são atendidas, vem o conforto e a calma possibilitando o desenvolvimento natural do processo visceral.

Se essas necessidades básicas não forem satisfeitas nos primeiros anos de vida, causam perturbações sensoriais que poderão causar atraso no desenvolvimento sensório-motor. As sensações de desconforto, tensão e frustração levam à criança à agitação motora descoordenada, perturbando sua forma de sentir o mundo. Estes são registros emocionais que estarão interferindo nas relações intra e interpessoais, logo, no processo de aprendizagem.

As sensações proprioceptivas garantem as informações sobre o corpo no espaço, a posição do aparelho de apoio e o movimento. A sensibilidade cinestésica, a sensação muscular, o movimento profundo e a sensibilidade vestibular e de equilíbrio são funções reguladoras do movimento.

Estas sensações asseguram os sinais referentes à posição do corpo no espaço e, fundamentalmente, à posição do aparelho locomotor: é o movimento no espaço. Essas sensações representam a base do movimento e tem papel decisivo na regulação da locomoção.

Perturbações na sensibilidade proprioceptiva causam dificuldades na percepção da posição das partes do corpo, com relação ao próprio corpo (imagem corporal), dificultando os movimentos Luria (1991). Essas sensações formam a base que sustenta as vias eferentes dos movimentos recebidos, através das vias aferentes – todas as sensações que recebemos de fora para dentro. Nestas sensações estão também as de equilíbrio dinâmico e estático que estão situadas nos canais semi-auriculares do ouvido interno, por onde circula um líquido (endolenta), que muda de posição de acordo com a posição do corpo, anunciando a mudança da posição da cabeça no espaço (sistema vestibular).

Estas sensações estão relacionadas com a visão que também participa no processo de orientação no espaço.

São exemplos de sentidos proprioceptivos o sentido da dor, da musculatura, da pressão sangüínea e das tensões musculares. Nestes, as sensações cinéticas são motivadas pela estimulação de receptores especiais que se localizam nos músculos, tendões, ligamentos e articulações, que uma vez excitados, produzem e enviam mensagens através dos nervos aferentes à parte cortical do analisador cinético que se encontra na circunvolução central anterior. Estes receptores especiais, regulam os movimentos enviados da periferia através das células piramidais, motivando a contração dos músculos, manifestando-se também nas variações de suas atividades elétricas.

O fenômeno sensorial exteroceptivo permiti-nos captar, distinguir, associar e interpretar a sensação transmitida pelos órgãos sensitivos, compostos pelo tato, olfato, gustação, audição e visão. Luria (1991), entende que através delas, nos ligamos com o mundo exterior, enquanto fonte universal de conhecimento e como condição fundamental de desenvolvimento psíquico da criança.

A sensação auditiva é a oportunidade que a criança tem utilizando seus ouvidos, de discriminar os tipos de sons ruídos, os diversos ritmos e tonalidades sonoras do mundo ao seu redor.

A sensação gustativa ocorre através da língua. Dispersas nas quatro áreas sensíveis da língua, existem aproximadamente 10.000 papilas gustativas, com cada uma possuindo cerca de 15 a 20 células receptoras, nas quais ocorrem a interpretação de diferentes sabores, que podem ainda sofrerem alterações a partir da temperatura e textura dos alimentos, ou pela forma como impressionam o sistema olfativo. Na verdade, dentro da boca, nada tem muito gosto, os alimentos são apenas doces, salgados, azedos ou amargos, de acordo com a análise da língua, porém o cérebro reúne essas informações gustativas com as impressões do nariz e cria uma imensa gama de sabores, transformando-se no paladar.

A sensação olfativa caracteriza-se pela interpretação através do olfato, de diferentes perfumes, odores e cheiros característicos.

A sensação tátil possibilita a interpretação de sensações relacionadas com formas, tamanho, textura, peso, temperatura, consistência através das mãos e da própria pele. As sensações cutâneas são produzidas pela ação direta das qualidades mecânicas e térmicas dos objetos sobre a superfície de nossa pele. Os receptores táteis estão distribuídos em pontos de contato por toda a nossa pele, concentrando-se em maior número nas extremidades distais dos dedos das mãos e na língua, porém estão por toda a extensão de nosso corpo. Os estímulos provenientes dos receptores cutâneos são transmitidos ao córtex somato sensorial, uma faixa celular bastante estreita que se localiza na parte anterior dos lóbulos parietais do cérebro.

As sensações visuais são conseqüências da ação das ondas eletromagnéticas correspondentes à parte visível do espectro sobre o receptor luminoso do olho. Segundo Fialho (1998), podemos decompor este processo da seguinte maneira: os raios luminosos perpassam a Íris encontrando a retina. Esta energia luminosa transforma-se em energia bio-elétrica que, na forma de estímulo nervosos, propaga-se ao longo do nervo ótico até o cérebro. A partir da primeira série de neurônio intermediário, surgem impulsos novos dirigindo-se para os centros que controlam o olho, modificando o diâmetro da pupila, a curvatura do cristalino e os movimentos dos globos oculares. Cones e Bastonetes são os dois tipos de fotorreceptores (terminações nervosas) existentes na retina. Localizados na Fóvea no centro da retina, os Cones permitem uma visão a cores e precisa para níveis de iluminação, enquanto que os Bastonetes, localizados na periferia da retina, que são mais numerosos não são sensíveis a diferenças de cores, porém permitem a visão noturna e periférica.

Essa capacidade de interpretar imagens só é extremamente eficiente por causa de uma complexa divisão de funções, do ponto de vista do cérebro. Existem neurônios que trabalham em ritmo de dedicação exclusiva à compreensão de cada detalhe daquilo que se está vendo. Na ótica cerebral, há no mínimo 25 maneiras diferentes de se enxergar o mundo. E o mais espetacular é que todas elas se

unem para produzir uma única imagem da realidade. Até o presente, são 25 as áreas no córtex; a superfície cor de chumbo do cérebro; que têm algum envolvimento com a visão, cada uma tem o papel de decodificar um aspecto específico da imagem captada pela retina, no fundo do globo ocular. Portanto, existem áreas que interpretam apenas cores e áreas que se encarregam de revelar formas e movimentos. Cientista destacam que pontos distintos do cérebro cooperam entre si, criando imagens que não aparentam, nem um pouco, a separação de tarefas dos neurônios.

Logo, conclui-se que o cérebro tem uma coleção de imagens, dispostas numa seqüência: a que está gravada em determinado neurônio difere muito pouco da que está guardada na célula imediatamente abaixo ou acima. Embora o córtex, isto é, a camada superficial do cérebro, não tenha mais do que dois milímetros de espessura, estudiosos da área, estimam que isso é suficiente para armazenar em células sobre-postas; somente nessa região atribuída à memória, algo em torno de 1 000 ícones. Esses ícones seriam como letras de um alfabeto com o qual o cérebro escreve e reconhece nome do objeto visto. A combinação dos neurônios propicia um padrão, permitindo que qualquer figura, independente do grau de complexidade possa ser reconhecida no cérebro.

Os órgãos sensitivos compostos por bilhões de células, alicerçam o fenômeno da percepção. A partir dessas estruturas, táteis, auditivas, gustativas, olfativas e da visão, interagimos com o meio e com os outro, relação essa, que apresenta uma mudança de qualidade e intensidade a todo instante. As sensações são as formas mais rudimentares de reflexo da realidade, as formas mais básicas de apreensão do universo, porém, incompleta. O nível mais elevado de reconhecimento do mundo, chama-se percepção, que é um processo que além de buscar a discriminação do conjunto de propriedades, prioriza também seus indícios basilares, incontestes para o seu reconhecimento enquanto tal, no ato do julgamento e inclusão dos objetos em categorias..Portanto, através da percepção, podemos nos anteceder as sensações, fazendo previsões do conhecimento dos objetos, coisas ou fenômenos e de suas relações.

A criança relaciona-se com o mundo movimentado-se. E nesta ação cinética, com características lúdicas, pois seus interesses são os jogos e as brincadeiras, seus sentidos captam informações. As terminações nervosas transmitem estes sinais para os córtices sensoriais da audição, gustação, olfato, tato, paladar e visão, conhecendo assim inicialmente o mundo. Portanto, jogando, brincando, a criança se comporta em várias dimensões, essa sua conduta mais significativa e concreta frutifica da indissociabilidade e do intercâmbio dos seus aspectos biológicos, psicológicos e culturais. As sensações que surgem na atividade lúdica podem desenvolver as percepções que ao serem organizadas em estruturas cognitivas, tornam-se a base de todo o processo de aprendizagem simbólica. Porém conhecer significa representá-lo, pois os objetos do mundo lhes são exterior. O elemento de ligação entre o sentido e o percebido, entre a comunicação do homem com o universo é o signo. O signo não representa apenas a realidade concreta (forma, cor, etc.), ele também reflete uma outra, que pode ser correspondente, distorcida ou apreendida diferentemente da forma original. Essa duplicidade do signo, indica sua presença tanto no mundo exterior como no interior do corpo humano.

Assim, o estudo da percepção situa-se num nível menos sensorial e mais cognitivo, pois temos que percebê-la como uma construção de informações selecionadas e estruturadas em função de experiências anteriores, das necessidades e intencionalidade do organismo implicado ativamente numa determinada situação.

Fugindo das limitações da sensação, enriquecendo discussão acerca da importância da percepção, Luria (1991), entende que o ser humano não existe num mundo de pontos coloridos ou luminosos, de contatos ou de sons, mas sim, num mundo de objetos e situações complexas. Independente de perceber seu universo material e o seu processo de comunicação com os outros, o reflexo dessas imagens e comportamento, vão além das sensações isoladas, fundamentando-se na ação conjunta dos órgãos sensitivos, na síntese de sensações, provocando dessa forma uma percepção integral. Nesse processo de reconhecer o mundo, de percebê-lo com precisão, o ser humano, além da discriminação das características do mundo dos



objetos, necessita simultaneamente também, da priorização dos indícios basilares, fundamentais para o julgamento e definição dos objetos em categorias.

Portanto a percepção infantil não surge unicamente do mundo visual, através de seu olhos, mas sobretudo pelo seu processo complexo de mediação, que é a fala, tornando-se esta essencial no desenvolvimento cognitivo da criança;. Posteriormente, os mecanismo intelectuais relacionados à fala adquirem a nova função denominada de percepção verbalizada, que assumindo característica sintetizadora, transforma-se em instrumento para que a criança atinja formas mais complexas de percepção. Além de organizar o seu campo visual-espacial com o auxílio da fala, ela cria paralelamente um campo temporal que se torna tão perceptível como o campo visual. Por meio percepção, ela se adianta aos sentidos, realizando previsões de acontecimentos, de objetos, de fenômenos e de sua relações com o mundo. Nesta processo de compreensão do mundo, via seus jogos infantis, seu cérebro utiliza-se de um complexo senso analítico-sintético a partir das sua interações com o mundo. Assim, nesse viver discriminando o mundo, ele busca a sua identidade individual e social, mediadas por seus valores histórico-sócio-culturais.

Não esquecendo que o processo de percepção do homem, é antes de tudo, mediado pelo conhecimento prévio conquistado por suas experiências anteriores com o seu contexto, Fialho (1994) entende que antes da percepção, já existe algo que pode ser chamado de consciência:

O ser humano aprende pelo seu operar. E esse operar se dá através de sua vivência no Socius. O Socius e Gaia definem um campo epigênico, o espaço de todas as ontogênias possíveis a um determinado organismo. A deriva Natural, ou seja, a trajetória seguida por um ser vivo dentro do campo epigênico, resulta da dinâmica de suas interações, com vistas a manutenção de organização e da adaptabilidade, ou seja da preservação de sua autopoiesis.

Portanto, a criança se desenvolve pelo seu operar, principalmente a partir de suas atividades lúdicas. No seu agir movido pela fantasia, pelo imitação, pelo faz-de-conta, pela regra, está em jogo uma grande interconexão entre cérebro e

mente, entre sensação e percepção e sobretudo entre a cognição e emoção. Nesta indissociabilidade entre os seus aspectos cognitivos e afetivos, o jogo é o seu recurso social, fundamental para o seu desenvolvimento. Nesse agir lúdico, a criança vive a sua corporeidade, pois ela não é simplesmente um corpo físico que se desloca no espaço, mas é um corpo, indivisível e atado ao universo, uma possibilidade real e um espaço vital de interação com outro e na construção do seu conhecimento.

#### **4.5 O Corpo e a Construção do Conhecimento**

O conhecimento na concepção piagetiana é construído durante as interações da criança com o mundo, sendo o jogo um grande recurso que ela utiliza para facilitar seu processo de aquisição. O fator central do desenvolvimento cognitivo infantil nessa concepção é a equilibração, sendo os estágios evolutivos da criança um processo de sucessivas equilibrações. Portanto, nessa ótica, os conhecimentos não se resumem a simples produto da aprendizagem, de condições inatas ou de processos sociolingüísticos, ou seja, eles não procedem nem da simples experiência dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com constantes elaborações de novas estruturas. E nesta situação, serão invocados somente os mecanismos de regulações que desembocam não em formas estáticas de equilíbrio, mas em reequilibrações que propiciam uma melhora das estruturas anteriores.

Portanto, a aprendizagem é resultado de um desequilíbrio ou de um conflito cognitivo que é superado. O que entra em conflito são dois processos complementares: a assimilação que é a incorporação de um elemento exterior no esquema conceitual; e a acomodação que implica em levar em conta as particularidade do objeto a ser assimilado. A partir desta concepção, sublinha como questões básicas no processo de construção da inteligência da criança a necessidade de ajustar a ação educativa à zona de seu desenvolvimento real e de propiciar interações que

venham provocar conflito cognitivo como desencadeantes de desequilibrações e reequilibrações, em base às quais, ela vai construindo competência. As equilibrações e as reequilibrações se produzem por um processo de regulações que se caracteriza primordialmente pela transformação de um comportamento inicial devido à ação que os resultados obtidos tem sobre o mesmo.

Para Piaget (1978), na tendência da assimilação a criança incorpora eventos, objetos ou situações em formas de pensamento, que irão constituir-se nas estruturas mentais organizadas, enquanto que tendência da acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo, nesta relação, o brincar é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação Assim, propôs uma abordagem genética sobre o mesmo, baseando-se na evolução de suas estruturas, que para ele são o exercício, o símbolo e a regra.

Os jogos de exercício sensório-motor, característicos até os dois anos, consistem na repetição de gestos e movimentos simples. Esses exercícios apresentam um grande valor exploratório, pois as crianças durante a ação descobrem suas possibilidades cinéticas e desejos de exercitar o próprio corpo, além do que, ela pensa através da ação O brincar surge quando predominam os esquemas de assimilação sobre os de acomodação na interação da criança com o meio, predominando o prazer sobre o esforço de se transformar para se acomodar. Durante a brincadeira, momentos de maior ou menor assimilação se sucedem e se alternam com os de acomodação ou adaptação.

As características do jogo nesta fase, estão relacionadas com o surgimento de uma assimilação reprodutiva que incorpora elementos exteriores ao próprio reflexo, gerando as primeiras brincadeiras com características de imitação, com uma passagem decisiva da indiferenciação à diferenciação do eu não-eu. A criança brinca imitando os esquemas já construídos busca diferenciar-se do outro, predominando ainda o deflagrar do seu brincar pelo contágio com a atividade lúdica do outro. Imita o que lhe é interessante e significativo. Entre os quatro aos

oito meses de vida, a criança assimila o objeto, conferindo-lhe significados e interesse que irão determinar as repetições cíclicas, porém suas imitações dos outros, ainda restringe-se ao seu corpo. A assimilação continua reprodutora e recognitiva. Dos oito aos 12 meses, através da coordenação dos esquemas secundários, a criança será capaz de aplicar esquemas conhecidos a novas situações, é a conservação funcional. É o início da brincadeira pré-simbólica, com o status de rito, que se caracteriza pela representação da situação vivida pela criança fora do seu contexto habitual objeto/espço/tempo. A partir dos 12 meses, ocorre um avanço progressivo da inovação, com a brincadeira apresentando uma maior ritualização e uma maior capacidade de imitar através da utilização inteligente e pessoal de indícios cada vez mais distantes do contexto atual e dos 18 meses em diante, aparecem pela primeira vez, a combinação de esquemas, como se fosse a realidade, sendo representada simbolicamente pela criança.

No brincar do período sensório-motor, existem apenas regras motoras, a ação lúdica surge do caráter funcional e repetitivo dos esquemas sensório-motores, principalmente em função prazer e do desejo e dos hábitos. Esse caráter repetitivo e funcional, de forma lúdica, imitativa ou adaptativa provocará o nascimento do símbolo na criança. A função semiótica ou simbólica, que se caracteriza especificamente pela distinção entre significado e significante, ou seja, entre o suporte físico e seu conteúdo, surgem precisamente no final deste primeiro estágio de desenvolvimento infantil.

Os jogos simbólicos surgem a partir dos dois anos, estende-se até próximo aos sete anos de idade, com o aparecimento da representação e da linguagem. A tendência lúdica da criança se manifesta sob a forma de jogos de faz-de-conta, de ficção, de imaginação, de imitação. O faz-de-conta é inicialmente uma atividade solitária envolvendo o uso idiossincrático de símbolos. As brincadeiras sociodramáticas usando símbolos coletivos surgem apenas no terceiro ano de vida. O jogo simbólico, além de permitir que a criança ultrapasse a simples satisfação de manipulação, é também, simultaneamente, uma possibilidade que

ela tem de assimilação da realidade e um meio de auto-expressão. Esta atividade lúdica é utilizado também, para que ela encontre suas satisfações fantasiosas por meio de compensação, superação de conflitos, preenchimento de desejos. Nesta fase, o desenvolvimento da função semiótica atinge o seu apogeu, estando o significado e o significante relacionados de forma subjetiva.

Através do jogo simbólico, a criança encontra a oportunidade de ir ao outro, realizando experiências como se fosse o outro, para em seguida retornar a si mesma, permite-lhe estruturar-se mentalmente, como também propicia a formação de sua identidade pessoal. Mesmo que ela viva intensamente essa viagem pelo mundo do faz-de-conta, da fantasia, ela retorna a realidade sem perder-se no mundo fictício. Nessa situação de vivenciar a ação do outro, de projeção e introjeção, o pensamento infantil torna-se cada vez mais rico e flexível.

No jogo Simbólico, a criança recebe do exterior o exemplo de regras já codificadas, porém apesar de imitar o outro, ainda joga sozinha, sem se preocupar em codificar as regras, pois as mesmas não precisam ser compartilhadas.

O Jogo de Regras, que surge próximo aos sete anos, é a terceira forma de atividade lúdica que marca a transição da atividade individual para a socializada. Apresenta como característica significativa, sua regência por um conjunto sistemático de leis (regras), predeterminadas ou combinadas pelos próprios participantes, assegurando, desta forma, a reciprocidade dos meios empregados durante a sua prática. A regra pressupõe a interação de dois indivíduos, tendo como função regular e integrar o grupo social. Através desse jogo, a criança começa o processo de abandono do jogo egocêntrico, ingressando na atividade lúdica socializada.

A criança busca através de sua interação lúdica com universo, utilizando-se do exercício, do símbolo e da regra, o conhecimento de si, do outro e do mundo que a rodeia. Neste seu agir, encharcado de prazer e alegria, a criança, a representação e o objeto são aspectos complementares. É através das brincadeiras e dos jogos que as estrutura mentais da criança vão se construindo. Os

jogos de exercício sensório- motor representam as primeiras manifestações motoras, os simbólicos a tentativa de resolução de problemas pendentes da vida real e os de regras, os primeiros passos rumo à sua socialização. Portanto, o desenvolvimento do jogo evolui de processos puramente individuais e símbolos idiossincráticos privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicados.

#### 4.5.1 Contribuições de Vygotsky

Outra abordagem que subsidia o jogo como um recurso de desenvolvimento cognitivo da criança surge com sócio-interacionismo, que tem como expoente principal Lev Vygotsky. Essa pressupõe o contexto social da criança como a principal unidade de análise. Portanto concebe o desenvolvimento cognitivo como resultado das influências sócio-histórico-culturais globais e das influências sociais próximas, oriundas dos adultos que rodeiam a criança. É nesta abordagem que de fato são focalizadas as influências sociais no desenvolvimento cognitivo da criança. Ela não propõe apenas a interação entre criança e sociedade, compreendendo que os domínios social e cognitivo estão interconectados.

Apesar dos diversos níveis de contextos sociais existentes, são muito importantes no desenvolvimento da criança. O primeiro diz respeito ao seu momento sócio-histórico-cultural presente, que fornecerá a ela fornecerá um conjunto pronto de valores, costumes, regras, crenças, suas possibilidades e impossibilidades, que darão início ao processo de construção da sua subjetividade. Este legado inclui à alfabetização, os sistemas numéricos, as novas tecnologias, bem como, valores e normas de comportamento social. O segundo nível de contexto social é muito íntimo da criança, pois ele surge das interações com os adultos e pares do seu cotidiano social. Os pais e pessoas próximas serão os mediadores das forças sócio-histórico-culturais.

A metáfora da abordagem sócio-interacionista reside na concepção da criança como aprendiz., nesta direção, entendemos que no jogar, sua atividade social, a criança ao realizar atividades com o outro, ela aprende a pensar, ocasionando uma mudança cognitiva, resultante da construção de pontes entre o que ela sabia e a novas informações que veio a receber. Portanto, ao tornar-se aprendiz, a criança tem acesso aos aspectos explícitos da habilidade e aos processo intelectuais mais profundos. Esses dois níveis distintos de desenvolvimento da teoria vygostkyana, o real que representa as funções dominantes da criança, o seu conhecimento inicial e o potencial, que se refere ao que a criança pode realizar com o auxílio do adulto. À distância entre estes níveis, foi denominado de zona de desenvolvimento proximal. A idéia desta zona sugere a existência de um portal de aprendizagem em cada momento do desenvolvimento cognitivo da criança individualmente. A implicação óbvia da aplicação desta idéia de portal de aprendizagem, demonstra que há necessidade de se garantir às crianças uma gama diversificada de atividades e de conteúdos, permitindo-lhes personalizar a sua aprendizagem dentro da estrutura das metas e objetivos de um determinado programa de aprendizagem. Em termos da evolução cognitiva infantil, que são ineficazes as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, porque não apontam para um novo estágio neste processo.

Vygotsky (1994), defende que a interação social e a linguagem são fundamentais para a criança, o seu desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura; que lhe propicia os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real.

Nesse processo de interação com o mundo, ela aprende junto ao outro a produção de seu grupo social como valores, costumes, linguagem, jogos e brincadeiras e o próprio conhecimento popular, enquanto que no processo de interação escolar ela assimila o conhecimento formal ou erudito. Assim a formação de conceitos de conceitos espontâneos ou populares, diferenciam-se dos conceitos

científicos adquiridos pelo ensino formal, que surge a partir de um sistema organizado do conhecimento. Fica claro, que apesar de considerar a aquisição do conceito como um único processo, o estudioso russo, os diferencia em dois sistemas de aprendizagem, denominados de conceitos espontâneos e conceitos científicos

A formação dos conceitos espontâneos acontecem no contexto da interação social da criança, e nesta situação, a atividade consciente se orienta aos objetos, portanto ela, ainda não é consciente de seus próprios conceitos. Seu pensamento ocorre de maneira não-intencional. A evolução deste processo inicia-se na primeira infância, atingindo o seu ápice na adolescência. O autor deixa claro, que para desenvolvermos a formação de conceitos, faz-se necessário utilizarmos os signos e a palavra, meios que podem dirigir o pensamento da criança.

Já, os conceitos científicos são adquiridos no âmbito da educação formal e são provocados por causas diversas. Enquanto que na formação do conceito anterior, a consciência se orienta aos objetos, na formação deste conceito, a consciência se dirige aos próprios conceitos, ao ato de pensar, evoluindo em decorrência da atividade mental da criança. Esses conceitos científicos fazem parte de um sistema; são adquiridos através da tomada de consciência do próprio ato mental; implicam numa relação com o objeto baseada na internalização da essência do conceito.

Mesmo que apresentem caminhos opostos de formação, devem ser entendidos como um processo único, pois existe uma conexão entre ambos os sistemas. A partir deste pressuposto, podemos observar a coerência de Vygotsky em relação ao seu conceito de aprendizagem e desenvolvimento, pois da mesma forma que a aprendizagem organizada transforma-se em desenvolvimento mental e este possibilita processos mentais que favorecem a aprendizagem, os conceitos científicos introduzem na mente a consciência reflexiva que será automaticamente, transferida para os conceitos espontâneos.

Na concepção sócio-interacionista, o desenvolvimento da criança se dá a partir de seus determinantes sócio-culturais, principalmente pelas origens históricas bem definidas das estruturas mentais e sociais, provocando transformações



importantes na cultura, através do auxílio de instrumentos de ações concretas. Estes instrumentos são objetos sociais mediadores da relação entre a criança e o mundo num processo histórico-cultural.

Assim, o processo de desenvolvimento da criança, surge a partir de suas interações com o seu meio circundante, resultante de dois níveis de operação, sendo o primeiro na esfera social, a relação entre as pessoas (interpsicológico), e o segundo na esfera psicológica, no interior de cada um (intrapsicológico). O processo de internalização é na verdade a reconstrução interna de uma operação externa, e este processo pressupõe algumas transformações, como: a operação inicialmente externa, é reconstruída, começando acontecer internamente; o processo interpessoal transforma-se em intrapessoal, a partir de uma longa série de acontecimentos evolutivos.

Os instrumentos que a criança lança mão no seu processo de internalização são os signos. Assim, internalização é um processo que envolve a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, o seu desenvolvimento é mediado e estimulado pela interação social. Portanto, o contato da criança com a realidade acontece através dos agentes culturais que intermediam esse contato. Desta forma, o desenvolvimento de suas funções psicológicas acontece a partir do duplo processo de mediação: a mediação externa, resultante da interação social e a mediação interna que tem lugar no plano mental, produzida através das estratégias de processamento. Porém, nesta "lei da dupla função", faz-se necessário refletir, que todo o processo de internalização acontece num contexto sócio-cultural determinado. O desenvolvimento cognitivo da criança acontece em relação direta com o seu meio. Este meio oferece-lhe a informação e a ferramenta para desenvolver-se no mundo, mas também controla o seu acesso a estes mecanismos de desenvolvimento.

As teses vygotskyanas destacam a atividade mental no processo de construção do conhecimento da realidade, com base nas interações sociais estabelecidas pela criança com o meio. Neste processo interativo, o pensamento e a

linguagem servem de instrumentos para planificar e executar as ações que ela realiza em virtude da mediação e da negociação com os outros. Porém devemos destacar, que não é qualquer interação que produz desenvolvimento, portanto devemos insistir nas educativas, que ocorrem dentro da zona de desenvolvimento proximal, através da definição de situações de interação adequadas que possibilitem a colocação de estágios nos campos das idéias e das operações.

A concepção sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico apresentam a idéia da mediação como tema central, ao entender que o acesso ao mundo dos objetos pela criança (sujeito do conhecimento), não é direto, e sim mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento surge como uma interação mediada por várias relações, o conhecimento não pode ser visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas pela mediação feita por outros sujeitos, numa relação sujeito-sujeito-objeto, pois é através do outro que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento.

Ao analisarem as implicações educativas das idéias de Vygotsky (1998), apontam algumas reflexões que demonstram que:

- a aprendizagem é concebida como o motor de desenvolvimento, proporcionando a criança a maneira pela qual ela vai se configurar;
- a ação educativa deve possibilitar ações que ajudem a criança a se dispor de ferramentas que lhe permitam a sua autoconstrução;
- A ZDP nos permite formar uma representação de como as crianças chegam a consolidar os processos internos por intermédio do processo de aprendizagem e da internalização do mesmo;
- seu processo evolutivo é caracterizado por sua unidade, em que a criança é concebida globalmente, e por sua dinamicidade, pois está em contínua transformação;
- a ZDP, possibilita ao educador a possibilidade de realizar junto à criança, o diagnóstico do seu estado evolutivo como o prognóstico do futuro próximo de tal estado;

- a aprendizagem deve centrar-se nas funções que estão amadurecendo, pois o que já foi interiorizado, não necessita de uma nova aprendizagem;
- processo de imitação da criança nos convida a potencializar o trabalho em grupo, como uma possível fonte de aprendizagem, pois a atividade realizada com outras crianças, podem oportunizar a continuidade ao amadurecimento de funções mentais;
- a ação educativa tem que integrar dois princípios básicos de sua teoria; a lei da dupla função e a zona de desenvolvimento proximal, pois a mediação através da interação social possibilita o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores como resultado intrapessoal de processos interpessoais.

Sua visão da relação do jogo com o desenvolvimento infantil é a mesma que acontece entre aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem é concebida como o motor de desenvolvimento, sendo vital para a criança, pois através dela vai se autoconstruir. Portanto, no espaço da Zona de Desenvolvimento Proximal, situa-se o jogo e a brincadeira infantil. Estas atividades na ZDP ocupam um papel preponderante, assunto que nos interessa neste estudo, assim, a partir do sócio-interacionismo, buscamos entender esta atividade infantil no desenvolvimento cognitivo da criança.

No jogo, estão contemplados, os dois princípios básicos da teoria vygotskyana: a lei do duplo processo na aparição das funções psicológicas superiores e a situação da mediação entre os umbrais das zonas real e potencial do desenvolvimento. Por dessa atividade lúdica, estão as mudanças de necessidades e de consciência de caráter mais geral da criança, pois ao transformar-se em fonte de desenvolvimento, o jogo cria zonas de evolução imediata.

Vygotsky (1994), ao discutir o papel do jogo no desenvolvimento infantil, reporta-se principalmente aos jogos simbólicos ou protagonizados, conhecidos como as brincadeiras de 'faz-de-conta'. Porém apesar da situação imaginária nessas atividades, elas também são regidas por regras, sendo pré-estabelecidas

pela situação real correspondente. Assim, as crianças não aceitam qualquer comportamento na ação lúdica do 'faz-de-conta' São essas regras implícitas que provocam na criança um comportamento mais avançado ao habitual de sua idade cronológica, como na imitação de uma ação de um trabalhador adulto. O autor relata que, tanto na situação imaginária, como pela definição de regras específicas, os jogos criam uma zona de desenvolvimento proximal na criança, pois se comportam de forma mais avançada do que nas atividades de suas vidas reais, aprendendo também a separar objeto e significado.

Vygotsky (1994), ao concluir que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária, entende que

esta não é uma idéia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira. A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo.

O jogo e o brinquedo, na sua concepção, correspondem ao mundo ilusório e imaginário onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados. É através do jogo e da brincadeira, que ela aprende a agir numa dimensão cognitiva, principalmente a partir de suas motivações e tendências internas.

A primeira manifestação de emancipação infantil em relação às restrições sociais surge no momento que a criança numa situação imaginária, dirige seu comportamento não só pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado desta situação. Portanto, o jogo constitui-se para a criança num estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto que, por sua vez, pode ser totalmente desvinculado de situações reais. Essa imaginação surgida da ação conduz seu comportamento à medida que percebe objetos e/ou situações e o significado desses objetos e situações, surgindo a interessante contradição entre a situação criada pela imaginação da criança, no momento em que brinca, e as situações/objetos reais, presente no seu cotidiano. Ela atribui outros significados aos objetos com os quais

brinca, com o propósito de favorecer suas necessidades e desejos, de forma imediata, revivendo, portanto, suas experiências, contribuindo e relembrando conhecimentos acerca do mundo e do outro com quem se relaciona.

No jogar, no brincar, a criança desenvolve uma nova forma de desejos, intimamente relacionados com o seu papel fictício no jogo e suas regras. Desta maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo; aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e assim, a ação surge das idéias e não das coisas em si, portanto, a ação regida por regulamentações (regras), começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos, e como essa separação é extremamente difícil para a criança, esse processo não ocorre de uma só vez.

É através do brinquedo que a criança utiliza espontaneamente sua capacidade de separar o objeto de seu significado sem percebê-lo, como também, relaciona seus desejos com o "eu" fictício, com relação ao seu papel no jogo e suas regras. No brincar, a ação está subordinada ao significado, enquanto que na vida real, obviamente a ação domina o significado.

Vygotsky (1994), entende que o jogo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele próprio, fonte inesgotável de desenvolvimento. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa já realizada, já acontecida, do que imaginação, é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. Sob o ponto de vista do desenvolvimento, entende que a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato, e o desenvolvimento correspondente de regulamentações, leis ou regras, conduz a ações, possibilitando a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão que surge fundamentalmente na idade escolar. Se por um sentido a criança é livre para determinar suas ações, por outro, esta liberdade caracteriza-se como ilusória, pois de fato, suas ações, são subordinadas aos significados dos objetos, e a criança irá agir de acordo com eles.

Nos seus jogos as crianças reproduzem muitas situações vividas em seu cotidiano, que através da imaginação e do "faz-de-conta", são reelaboradas criativamente, essa representação do cotidiano ocorre por intermédio da combinação entre experiências passadas e por novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo, principalmente, com suas afeições, necessidades, desejos e paixões, e que são fundamentais para a atividade criadora humana. O jogo infantil torna-se na atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala. Portanto, o desenvolvendo funcional das ações lúdicas converte-se em desenvolvimento ontogenético, criando desta forma, uma zona de evolução imediata dos atos mentais. No jogo desenvolvem-se mecanismos mais gerais de atividades intelectuais.

Da ação lúdica do brincar infantil, surge uma simbologia típica, onde os sinais, os gestos, os objetos e os espaços apresentam valores e significados completamente distintos do que representam na realidade construída socialmente. Através do jogo, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. As interações lúdicas da criança configuram-se desta forma, quando o início e a manutenção da interação, a determinação de suas regras, os fins, os meios e até mesmo a participação dos companheiros, ficam exclusivamente a critério dos parceiros envolvidos, estabelecendo estes, por sua vez, um vínculo cuja motivação principal surge no fato de, aparentemente, não ser possível determinar nenhuma intenção predominante

O aspecto central que agrupa todos os demais é o papel assumido pela criança, os demais são determinados pelo seu papel relacionado com as suas ações. As relações surgidas durante o jogo também são determinadas pelos papéis que as crianças desempenham. O primordial para elas é ajuizar por sua conduta, é representar o papel adotado, com empenho e rigor. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Concordando com Vygotski (1994) percebemos que o papel e as ações deles decorrentes constituem na verdade a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. Nele estão representados em união indissolúvel a motivação afetiva e os aspectos técnico-operacional da atividade. Existe entre o papel e o caráter das ações respectivas uma estreita ligação funcional e uma unidade contraditória. Pode-se explicar que quanto mais abreviadas e sintetizadas as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no jogo o sentido, a missão, o sistema de relações entabuladas nas atividades dos adultos; quanto mais complexas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo objetivo e concreto da atividade reconstruída.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provém da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros, etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no jogo, bem com, o próprio tema da brincadeira, cujo desenvolvimento depende unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

Através dos papéis protagonizados, da linguagem oral e gestual, da expressão corporal, dos recursos cinéticos, das experiências sensoriais e perceptivas, dos relação com os objetos, do uso de seus brinquedos, a criança vai fantasiando, imaginando e criando. Os jogos simbólicos e jogos com regras, especialmente os da cultura lúdica infantil, denominados de jogos tradicionais propiciam a ela, seu pleno desenvolvimento. É necessário, portanto, reconhecermos que por intermédio do jogo as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Assim, o processo de desenvolvimento cognitivo da criança, se dá na interação com o mundo, a instância é seu corpo, e o jogo o recurso que ela lança mão para que isso aconteça de forma mais significativa e concreta. É através dele que ela pode vir a conhecer suas possibilidades sensoriais, perceptivas, cognitivas, afetivas e cinestésicas, e, sobretudo, das suas alternativa de interação com o universo. Sua inteligência se constrói a partir do exercício e da experimentação corporal, recheada por sentimentos e emoções. O ato motor, em especial a ação lúdica, permite a exploração do ambiente externo, proporcionando experiências concretas, indispensáveis ao desenvolvimento intelectual e, é através dessa exploração que a criança elabora a consciência de e do mundo que a cerca. Nesta direção, é necessário que ela descubra e conheça suas possibilidades de movimento. O seu conhecimento está relacionado à própria experiência que ela tem do seu corpo, isto é, seu sentimento dele, refletido freqüentemente pelos seus desenhos de si mesma. Sem este conceito, que é o conhecimento intelectual de si próprio, ela não poderá sentir seu corpo e, em consequência, não poderá representá-lo.

Temos clareza que jogos são experiências significativas que aprofundam o encontro da criança consigo mesma e como mundo, levando-a a tomar consciência de seu corpo, situar-se no espaço, dominar o tempo e de se movimentar. Para Merleau-Ponty, apud Thiers (1994), o nosso corpo é um instrumento expressivo, nosso único ancoradouro no mundo que projeta significados e faz com que as coisas possam existir sob nossos olhos e nossas mãos, sendo a modulação de nossa



existência, a nossa maneira de ser. O corpo é um sistema de potências motoras e perceptivas, o objeto fabulador de nosso pensar, sentir e agir.

As qualidades cognitivas são frutos do domínio de interação de um organismo, podendo, segundo Fialho (1998, p.248), serem alargadas de forma ilimitada, a partir do momento que sejam gerados novos modos de interação. O processo de aquisição de conhecimento, não se caracteriza por um processo de acumulação de representações do ambiente, mas, por uma contínua transformação do comportamento através de mudanças também contínuas na capacidade de sintetização do sistema nervoso.

## 5 O LUGAR DO CORPO NA AFETIVIDADE

Podemos entender o homem como um ser ativo, social e emocional, que se constrói nas interações sociais e que se desenvolve, continuamente, através da aprendizagem. O ato de aprender é visto como um processo dinâmico de interação biológica, intelectual, emocional e social.

Neste capítulo procuramos apresentar considerações de diferentes teóricos sobre o desenvolvimento cognitivo humano e suas implicações, no processo de aprendizagem, dando ênfase especial ao trabalho de Wallon sobre a influência dos aspectos afetivos, em busca de uma educação político-estética, que tenha no seu cerne a visão do homem integral, que se constrói, coletivamente, na interação com o outro e com a cultura.

Faz-se necessário resgatar o direito a uma educação que respeite o processo de construção do conhecimento, permitindo ao educando desenvolver-se integralmente, tendo uma visão de homem, não apenas como ser racional, mas também emocional. Caso contrário, teremos adultos racionalmente muito desenvolvidos, porém com grande imaturidade emocional. Nos últimos anos, têm surgido muitos estudos e debates, referentes às novas formas de ensinar e de aprender, visando a uma educação para uma sociedade em constante e veloz transformação.

Autores como Piaget, Vygotsky, Wallon que grandes contribuições têm trazido à educação, nos mostrando que os processos de aprendizagem ocorrem em diferentes etapas e no interior das relações sociais e culturais, trazendo, ainda, referências sobre os momentos adequados de se intervir no processo de ensino e esclarecendo sobre a compreensão do desenvolvimento da cognição humana.

Os conceitos de emoção e afetividade evidenciam o caráter social do desenvolvimento, bem como do entrelaçamento entre cognição e afetividade. Perrenoud, Moreno, Maturana e muitos outros que estão preocupados com essa educação, em transformação para uma nova era, cujo objetivo é buscar uma forma de ensinar, reconhecendo e respeitando a diversidade humana.

Assuntos como a construção de competências e campos conceituais, temas transversais em educação, são indispensáveis para um bom educador. Contudo, tão importante quanto tais temas é ainda, e sempre será, o conhecimento do desenvolvimento humano, nos seus aspectos biopsicossocial, como a criança pensa sente e interpreta o mundo nas suas diferentes relações.

Wallon, teórico preocupado com a psicogênese da pessoa completa, considerando o homem um ser ativo social e cognitivo, que se constrói na interação sujeito-objeto físico e no papel desta interação social, considera de fundamental importância, o conhecimento dos aspectos afetivos e evolutivos do sujeito na construção do conhecimento.

Segundo Wallon, apud La Traille (1992) a consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: é na relação com o ambiente social, que se garante o acesso ao simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelo homem ao longo da história. É desta forma que a criança toma posse dos instrumentos para a atividade cognitiva. A criança, ao ingressar na vida escolar, traz muitas vezes uma história cheia de frustrações familiares e experiências de fracassos na sua vida, apresentando, portanto, perturbações na consciência afetiva, que estarão interferindo no seu processo de aquisição do conhecimento.

A escola representa a entrada em um mundo diferente do mundo familiar, onde impera um novo código de regras e, principalmente, a do silêncio e da impossibilidade de movimentos. É preciso ficar sentado. Neste mundo entra um novo personagem na vida da criança: *o professor*.

Este, como agente do processo ensino-aprendizagem, necessita compreender os aspectos evolutivos da emoção, pois sabemos que esta tanto pode impedir que o objeto seja conhecido, quanto impulsionar a aprendizagem. Podemos, portanto, considerar que o progresso da construção do conhecimento é de responsabilidade do professor, através do estabelecimento de vínculos afetivos com seus alunos.

A postura crítica e pedagógica deste professor em muito irá influenciar no processo de desenvolvimento social e cognitivo de seus alunos. É preciso que o

professor seja acolhedor e afetivo, para que se estabeleça um bom relacionamento e que este seja um elemento facilitador no processo ensino-aprendizagem.

Emoção e motivação vêm da mesma raiz latina e significa *mover-se*. Ambas servem para despertar ou alertar o organismo, e este, por ser um sistema fechado, se abre para o mundo frente aos conflitos internos. O ser humano só se abre, intencionalmente, para resolver estes conflitos. As maneiras de lidar com os estados afetivos, com a frustração e o conflito, e com o resultante despertar emocional, construindo-se no decurso da vivência e da experiência.

Como afirma Maturana (1989), vivemos numa cultura que tenta contrapor emoção e razão, como se tratasse de dimensões antagônicas no aparelho psíquico; falamos como se o emocional negasse o racional e dizemos ainda que o racional define o homem, mas, contudo sabemos que quando negamos nossas emoções, geramos sofrimento, em nós e/ou nos outros.

Portanto, faz-se necessário que reconheçamos a relação entre as causas e os efeitos do fracasso escolar, que muitas vezes, é vivenciado com muito sofrimento, pelo aluno. Precisamos compreender e respeitar estas experiências, para poder estabelecer *vínculos afetivos* nesta relação professor/aluno.

Não podemos incorrer no erro de manter a aprendizagem sempre presa à exigência constante do sucesso, isto só levará o aluno e o professor à ansiedade, podendo gerar o desencorajamento de ambos e, conseqüentemente, o bloqueio emocional para os processos cognitivos, influenciando diretamente na aprendizagem.

"Para atingir níveis de desenvolvimento, hierarquização e complexidade cognitiva, é necessário uma experiência de aprendizagem mediatizada" (FONSECA, 1995).

Existe uma relação de interdependência entre o sujeito que aprende, o objeto do conhecimento, o outro, o meio social e o desejo. É preciso trabalhar com o desejo do educando e através deste, desenvolver competências do saber, do fazer, do ser, para que possa constituir-se cidadão.

Quando o professor assume o papel de mediador neste processo, colabora para a construção do conhecimento de seus alunos, intervindo nas relações entre

o estímulo e a criança, procurando adequar a sua prática pedagógica, ofertando a ela qualidade nos conteúdos e observando sempre sua sensibilidade, estará respeitando as suas possibilidades e permitindo que o mesmo possa elaborar hipóteses sobre suas experiências, portanto estará construindo seu conhecimento. A criança precisa aprender que lhe é permitido *errar* e que este *erro* faz parte do processo de aprender. Não ter medo de errar é não ter medo de descobrir. Poder experimentar para a criança é tornar sua vida na escola, muito mais feliz.

O professor deverá respeitar alguns pressupostos básicos, considerados essenciais para a aprendizagem:

- Todo ser humano necessita de aceitação.
- A redução da ansiedade é indispensável para a superação de obstáculos.
- As experiências gratificantes estimulam o desejo de prosseguir na busca da auto-realização.

Levando em consideração os pressupostos acima citados, ensinar a ler e escrever, vai além da utilização de instrumentos formais, está sim relacionado ao trato com o aluno e à capacidade de perceber como o mesmo se organiza no mundo. O respeito e a compreensão de sua forma de apreensão do conhecimento tornará a relação professor/aluno uma alavanca para o crescimento intelectual e emocional do mesmo.

Sentimentos elementares de simpatia ou antipatia por si mesmo ou pelo outro, são para Piaget o ponto inicial dos sentimentos. A criança começará a construir uma hierarquia do que é valorizado ou não. Afetividade, inteligência e moralidade se desenvolvem interconectadas.

Segundo Fialho (2001) para Piaget não existe emoção sem cognição, nem cognição sem emoção, são duas faces de uma mesma moeda.

A aprendizagem e o desenvolvimento são afetados pela emoção de educandos e professores, pois sabemos que a criança imita para incorporar atitudes e papéis sociais. Será que amamos o *saber*, suficientemente, para que possamos passar este amor aos nossos alunos? Que modelo esperamos ser?

Nossa atitude enquanto mediadores do conhecimento possibilitará a constituição dos processos mentais superiores.

Um professor simpático, confiante, amigo e conhecedor de suas funções, leva o aluno a vencer o ciclo vicioso dos seus obstáculos na aprendizagem. A utilização do reforço positivo ajudará sempre o aluno, favorecendo a mudança de comportamento pelo reconhecimento de suas potencialidades e não pelo confronto desencorajador de seus obstáculos.

Goleman afirma: *"A cabeça e o coração precisam ser um do outro"*.

O professor não pode ficar alheio à vida afetiva de seus alunos, caso contrário, estará formando adultos racionalmente muito desenvolvidos, mas com uma profunda imaturidade emocional.

O indivíduo é a unidade básica da mudança. É o indivíduo que muda a si mesmo, antes de mudar a sociedade.

O processo de maturação emocional se edifica por meio do aumento da autoconsciência, da aquisição da competência de lidar com os conflitos, a fim de manter o otimismo e a perseverança. E apesar das frustrações, estar disponível para construir conhecimento.

Quando conquistamos nossa autonomia emocional, podemos caminhar celebrando a vida com entusiasmo, segurança e competência.

A emoção humana mobiliza a mente. Considerando que toda situação de aprendizagem traz consigo infinitas possibilidades de escolha, a emoção funciona como reguladora da atividade, função esta que tem como objetivo a seleção do objeto do desejo, que pode ou não ser o conhecimento, o alvo deste desejo. Como afirma Piaget que não há emoção sem cognição, nem cognição sem emoção, pois não há linha que separe o sentir do pensar, ambos ocorrem, simultaneamente, e são interdependentes.

Os conceitos de afetividade e emoção apresentados por Wallon e da organização do pensamento por Vygotsky, evidenciam o caráter social do desenvolvimento, ambos defendendo o entrelaçamento do desenvolvimento e afetividade favorecendo a cognição.

É difícil, senão impossível, explicar aprendizagem à margem do processo de interação entre professor-aluno e deste com seus pares. Assim sendo, o professor como mediador entre o conhecimento do mundo e o aluno, deverá ser um observador atento, sempre buscado encaminhamentos metodológicos diferenciados, construindo um ambiente facilitador, provocando situações de aprendizagem, tendo sempre a afetividade como mediadora.

Como afirma Fialho, é preciso caminhar em direção de uma escola que tenha um coração, e que seja de qualidade para todos e com todos. Assim, poderemos facilitar o processo, não só de aprendizagem, como a maturação emocional de nossos alunos, gerando competência no lidar com os conflitos, para que se possa manter o otimismo e a perseverança apesar das frustrações, estando disponíveis para construir conhecimentos com segurança e competência.

## **5.1 Teoria Psicanalítica**

Para que melhor possamos entender o papel da afetividade na construção do conhecimento, neste capítulo procuramos apresentar de maneira sucinta uma visão da teoria psicanalítica, através de autores como Freud, Spitz e Mahler,

Para que possamos compreender os fenômenos envolvidos na organização do aparelho psíquico e conseqüentemente na afetividade e aprendizagem.

A Teoria Psicanalítica se divide em várias escolas e grande foram as contribuições de diferentes pesquisadores para a compreensão do desenvolvimento do aparelho psíquico e conseqüentemente para a compreensão da construção do conhecimento.

### **5.1.1 Sigmund Freud (1856-1939)**

Considerado pai da psicanálise, enquanto pesquisador tomou o estudo das patologias ponto de partida para a compreensão do psiquismo humano.

O sucesso de Freud pode ser julgado não só pelo interesse e debates contínuos sobre aspectos da teoria psicanalítica, mas principalmente por suas

idéias que se tornaram parte da herança comum da cultura ocidental. Todos nós devemos a ele a revelação do mundo que repousa sob a nossa consciência.

Subjacente a todo o pensamento de Freud está a pressuposto de que o corpo é a fonte básica de toda experiência mental.

O pensamento teórico de Freud assumia que não havia nenhuma descontinuidade na vida mental. Segundo ele cada evento mental é causado pelas interações conscientes ou inconscientes.

Conceitos desenvolvidos por Freud: consciente, pré-consciente e inconsciente.

Embora Freud tivesse interesse nos mecanismos da consciência seu interesse era muito maior com relação às áreas da inconsciência menos exploradas.

### **Pré-consciente**

É uma parte do inconsciente que pode tornar-se consciente com facilidade. São porções de memórias acessíveis.

O pré-consciente é uma vasta área de posse das lembranças essenciais para que a consciência desempenhe suas funções adequadamente.

Freud concebia a vida psíquica como evolução incessante de forças elementares antagônicas compostas e resultantes do conceito dinâmico do psiquismo. Criou, então, sua teoria que divide a psique em consciente, pré-consciente e inconsciente tendo cada um deles características determinadas (determinismo psíquico).

### **Inconsciente**

No inconsciente estão os elementos instintivos, que nunca foram conscientes que não são acessível à consciência. Além disso há também material que foi excluído da consciência, censurado e reprimido. Este não é esquecido ou perdido mas não lhe é permitido ser lembrado.

Há uma vivacidade e imediatismo neste material inconsciente. As memórias arcaicas quando liberadas a consciência, não perdem nada de sua força emocional.



Dentro destes campos de limites imprecisos se considera a existência de três instâncias ou localizações que atuam em planos distintos e adquirem características próprias deste nível de atividade psíquica: *id*, *ego* e *superego*.

São campos limites imprecisos e nebulosos que têm zonas fronteiriças comuns (TALLAFERRO, 1989).

Freud propõe três componentes básicos estruturais da personalidade: *id*, *ego* e *superego*.

O ***id*** é a estrutura da personalidade, contém tudo o que foi herdado, que está presente na constituição do sujeito e acima de tudo, os instintos que se originam da organização somática que no *id* encontra uma primeira expressão psíquica. É a estrutura da personalidade original, básica e mais central, exposta a tanto às exigências somáticas do corpo como aos efeitos do *ego* e *superego*. O *id* está integrado pela totalidade dos impulsos instintivos; tem íntima conexão com o biológico de onde extrai as energias instintivas e por meio desta instância adquire sua exteriorização psíquica (TALLAFERRO, 1989).

O ***ego*** é originalmente criado pelo *id* na tentativa de reduzir a tensão e aumentar o prazer. O *ego* é a parte do aparelho psíquico que está em contato com a realidade externa. Se desenvolve a partir do *id*, à medida que a criança se torna consciente de sua própria identidade para atender e apacar as constantes exigências do ***id***.

O *ego* tem a função de controlar e regular os impulsos do *id* de modo que o sujeito possa buscar soluções, meios imediatos e mais realistas na solução de suas necessidades vivendo mais o princípio da realidade do que o princípio do prazer. Pode-se dizer que o *ego* está situado entre o mundo interno e externo, numa posição tal que se comporta como receptor dos impulsos que lhe chegam de ambos os campos, que de acordo com o sistema nervoso que as recebem, os estímulos deixam vestígios que criam, nessa instância do aparelho psíquico, uma imagem do corpo, chamada de imagem corporal ".

O ***Superego*** se desenvolve a partir do *ego*. Atua como árbitro ou censor sobre as atividades e pensamentos do *ego*. É o depósito dos códigos morais, de modelos de conduta.

Freud descreve três funções do superego: consciente, auto-observação e formação de idéias.

Enquanto consciência, o superego age tanto para restringir tanto para proibir ou julgar a atividade consciente; mas age também, inconscientemente. Estas restrições inconscientes são indiretas, aparecendo como compulsões ou proibições. "Aquele que sofre compulsão ou proibições comporta-se como se estivesse dominado por um sentimento de culpa, do qual, no entanto, nada sabe". (FREUD, 1907).

A tarefa da auto-observação surge da capacidade do superego de avaliar atividades independentemente das pulsões do **id** para tensão e redução e independentemente do ego, que também está envolvido na satisfação das necessidades do sujeito. O superego de uma criança é constante segundo o modelo não de seus pais, mas do superego destes; os conteúdos que ele encerra são os mesmos e torna-se veículo da tradição de todos os duradouros julgamentos de valores que se transmitiram de geração em geração (FREUD, 1933).

A psique tem como objetivo fundamental manter e recuperar, quando perdido, um nível aceitável de equilíbrio dinâmico que maximize o prazer e minimize o desprazer.

A energia que é usada para acionar esse sistema nasce do **id**, que é de natureza primitiva e instintiva. O ego que é emergido do **id** existe para lidar realisticamente com as pulsões básicas do **id** e também age como mediador entre as forças que operam no **id** e no superego e as realidades externas.

O superego, emergido do ego atua como freio moral ou força contrária aos interesses práticos do ego.

A vida mental se apoia no sistema nervoso, a neurologia e a neuropsicologia têm se preocupado, em descobrir onde se apoiar determinadas funções (Linguagem, motricidade, pensamento) e as áreas específicas no cérebro onde isso acontece. Sabemos que existem sinapses neurais responsáveis por determinadas funções cerebrais tais como: a compreensão e a articulação da linguagem, etc.

O superego tem uma parte consciente e outra inconsciente que nos informa daquilo que podemos ou não fazer, mas é algo mau. Faz parte da construção do aparelho psíquico normal. Nesta construção pode ou não desencadear uma psicopatologia.

Podemos chamá-lo de, a marca da consciência moral.

O superego se estrutura através de uma conduta ponderada das figuras parietais, possibilitando sensações de prazer e desprazer de forma natural.

Quando há a supremacia do NÃO em nome da realidade se forma um superego muito rígido e ao contrário, se há permissividade ele se torna muito frágil, ambos se desenvolvem numa conduta patológica.

Outros pesquisadores como: Ana Freud, René A. Spitz e Melanie Klein, Margaret Mahler se interessaram pelo estudo do psiquismo na criança.

Estes estudiosos observaram de uma maneira mais direta o que acontecia com bebês recém nascidos. René Spitz se preocupou com o 1.º ano de vida do bebê.

Muitos dos princípios de Margaret Mahler são também voltados para a compreensão do desenvolvimento afetivo da criança.

Estes pesquisadores trouxeram grandes contribuições para a compreensão da construção deste aparelho mental.

Assim como Spitz e Mahler Freud também estudou a organização do aparelho psíquico dividindo-o em fases as quais denominou de: fase oral, fase anal, fase fálica e genital.

Vamos nos ater um pouco na explicação de cada uma destas fases:

- **Fase Oral:** É o período que compreende o primeiro ano de vida que se segue ao nascimento. Este período é assim chamado porque a maior parte das necessidades e interesses da criança está centrada na área da boca (em volta dos lábios, na língua e mais tarde nos dentes), a libido está intimamente associada ao processo de alimentação (D'Andrea, 1991). A boca é a primeira área do corpo que o bebê pode controlar; a maior parte da energia libidinal disponível está direcionada ou focalizada nesta área.

Conforme a criança se desenvolve outras áreas do corpo se tornam importantes regiões de tensão e gratificação e são trazidas a consciência.

- **Fase Anal:** ocorre entre dois e quatro anos, neste período a criança aprende a controlar os esfíncteres anais e a bexiga. A criança tem sua atenção especial voltada para a micção e a evacuação. O treinamento do uso do banheiro desperta interesse natural para a autodescoberta. A obtenção do controle fisiológico está ligado a percepção de que este controle é uma nova fonte de prazer. Além disso a criança aprende rapidamente que este controle lhe traz a atenção e elogios dos pais. O inverso também é verdadeiro, e a criança passa a exigir atenção tanto pelo controle quanto pelos "erros" ao evacuar na roupa. As crianças pequenas gostam de observar suas fezes e urina e não compreende porque os adultos não as apreciam.
- **Fase Fálica:** Já aos três anos a criança entra na fase fálica e esta vai até por volta dos cinco ou seis anos, e se focaliza nas áreas genitais do corpo. Freud afirma que esta fase é mais bem caracterizada por "fálica" por ser o período em que uma criança se dá conta de seu pênis (falo) ou da falta dele. É a primeira fase em que as crianças tornam-se conscientes das diferenças sexuais. O termo fálica usado para esta fase provém do fato da libido estar centrada nos órgãos genitais que passam a ser a zona erógena predominante. Para a menina o desejo de ter o pênis é a aparente descoberta de que lhe falta "algo" constitui um momento crítico do desenvolvimento feminino. Segundo Freud (1933) "a descoberta de que é castrada representa um marco decisivo no crescimento da menina. Daí resultam três formas de desenvolvimento possíveis: uma conduz à inibição sexual ou à neurose, a outra à modificação do caráter no sentido de um complexo de masculinidade e a terceira, finalmente, à feminilidade normal". A fase fálica se caracteriza pelo desejo da criança de ir para a cama de seus pais pelo ciúme da atenção que seus pais oferecem de um para o outro, ao invés de dá-la à criança. Nesta fase tanto o menino quanto a

menina sofrem tensões vivenciadas pela excitação "sexual", isto é, o prazer a partir da estimulação das áreas genitais. Esta excitação está ligada, na mente da criança à presença física próxima de seus pais. Freud (1933), viu nesta fase reações das crianças sentindo os pais como ameaça potencial à satisfação de suas necessidades assim para o menino que deseja estar próximo da mãe o pai assume alguns atributos de rival, ao mesmo tempo, que ele quer o amor e a afeição do pai, por isto, sua mãe é vista como rival. Freud chamou a esta situação de "Complexo de Édipo". Para as meninas a situação é similar mas sua expressão e solução tomam rumos diferentes. A menina deseja o pai e vê na sua mãe a maior rival. Enquanto os meninos reprimem seus sentimentos por medo da castração, nas meninas a necessidade de reprimir o desejo é menos severa. Contornar esta situação de desejo deixando-o a nível inconsciente são algumas das primeiras tarefas do superego. Seja qual for a forma de resolução desta luta, a maioria das crianças parece modificar seu apego aos pais em algum ponto por volta dos cinco ou seis anos e voltam-se para os amigos e mostram-se disponíveis à aquisição do conhecimento. A este período, Freud chamou de latência.

- **Fase genital:** A fase final do desenvolvimento biopsicológico que ocorre com o início da puberdade é o conseqüente retorno da energia libidinal aos órgãos sexuais. Neste momento, meninos e meninas deverão estar ambos conscientes de suas identidades sexuais distintas e começam a buscar formas de satisfação de suas necessidades eróticas e interpessoais.

## 5.2 Contribuições de René A. Spitz para a Teoria Psicanalítica

Spitz parte do princípio de que a criança ao nascer é um todo indiferenciado que aos poucos vai se construindo nas relações com o outro. A construção do aparelho mental se faz numa totalidade, que vai se diferenciando, se construindo gradativamente. Como afirmam alguns autores que somos um todo "somato-psíquico", unidade esta formada de duas partes soma/psique corpo e psiquismo.

É importante que entendamos como se organiza o psiquismo humano, desta forma entenderemos também as relações objetais que para Freud a gênese do psiquismo na formação do ego é interdependente da gênese da relação objetal. A catexia com o objeto que a princípio é a figura maternante, vai se deslocando gradativamente para o mundo exterior possibilitando a aquisição do conhecimento através dos novos investimentos da criança.

O ser humano é na escalada zoológica o mais imaturo dos seres ao nascer. O recém nascido tem uma imaturidade tão grande em seu Sistema Nervoso, que necessita de muito mais tempo para a maturação, portanto é dependente do outro, para seu humanizado.

Percebemos que há uma unidade de pensamento entre os psicanalistas quanto ao processo de maturação do aparelho psíquico.

A minha pesquisa está mais voltada à concepção construtivista de Spitz e Mahler sobre a construção do psiquismo.

Spitz parte do princípio de que a criança ao nascer é um todo não diferenciado, não se diferenciando do mundo externo, nem em si mesmo quanto as partes do seu corpo. As sensações interoceptivas não são entendidas por ela pois não tem organização psíquica suficiente para entender o que lhe está acontecendo, permanecendo num estado de indiferenciação.

Spitz fala da construção do psiquismo através de três diferentes organizadores: sinal sorriso, angustia do oitavo mês e o aparecimento do não.

- **Etapa pré-objetal:** cujo 1.º organizador é o *Sinal Sorriso*, marcada pelo estabelecimento do pré objeto que acontece mais ou menos até os três meses.
- **Etapa do objeto precursor:** tendo como 2.º organizador, marcado pela angústia do 8.º mês, com o estabelecimento do objeto.
- **tapa do objeto libidinal:** tendo como 3.º organizador, marcado pelo aparecimento do *não*, por volta dos 18 meses, estabelecimento da função simbólica.

### 5.2.1 Etapa pré-objetal

O recém-nascido é um organismo psicologicamente indiferenciado; nasce com reflexos e sensações que passarão a ter significado através das trocas afetivas com o outro.

Spitz (1979) fala da cavidade bucal, salientando que o contato dos lábios do bebê com o seio, vai disparar o reflexo de sucção, isto significa que os reflexos necessitam de uma ação mediadora do outro, que entrem em ação. Todos os reflexos (reflexos de: preensão, marcha, Babinski, Mouro...). que constitucionalmente nascem com o bebê vão entrar em funcionamento através do objeto (mediador).

Não há organização e nem diferenciação entre soma e psique, eu e não eu, nem das diferentes partes do corpo.

Nos primeiros dias de vida e por um mês aproximadamente em medida crescente toda a percepção do bebê passa pelas sensações interoceptivas e proprioceptivas (sensações internas e viscerais, musculares e articatórias) porém ele não diferencia o interno e o externo, sem dúvida a mãe através da amamentação e do afago vai estabelecendo paulatinamente a possibilidade de diferenciação, especialmente o rosto humano, dando inicio a percepção propriamente dita. Spitz fala de algo anterior a percepção que é a recepção, esta vai se organizando através das experiências, e vão dando origem à percepção. As primeiras percepções são táteis, são do contato com o corpo, razão pela qual o contato corporal é tão importante.

As características do aparelho perceptor, nesta etapa é de recepção através dos órgãos sensórias de transição entre os órgãos internos e os periféricos. Estando, portanto, voltada para as sensações interoceptivas e proprioceptivas como resultantes da necessidade comunicadas por estes sistemas

A percepção segundo Spitz é uma organização diacrítica que se faz pelo sistema nervoso centra, através das sensações corporais (internas e periféricas) mais especificamente pela região oral: cavidade bucal, laringe, faringe e todo o aparelho digestivo.

A visão aos poucos vai também se organizando e este todo indiferenciado começa fazer uma gestalt do rosto humano (boca, olho nariz), que é o do rosto em movimento. Spitz explica isto dizendo que o contato com este objeto, o rosto da mãe, lhe permite ir organizando seu psiquismo através primeiramente pela recepção e depois pela percepção deste conjunto fisionômico.

Quando a criança sorri (Sinal Sorriso) é um indicador de que ela reconhece que há algo fora dela mesma, no entanto ainda não é objeto total, por isso é chamado de **objeto precursor**. Considerando os resultados da experiência feita por Spitz, que ao apresentar uma máscara em movimento e a criança apresentava o Sinal de Sorriso embora não fosse o objeto, portanto, ela ainda não tem noção do objeto real.

A passagem da percepção proximal (contato corporal) para a percepção distal (visual) se faz através de um processo de aprendizagem, que se inicia com o nascimento cuja primeira manifestação de comportamento ativo dirigido e intencional se faz através do sorriso.

O rosto humano é um objeto privilegiado para a criança que isola e distingue figura fundo. Esta manifestação significa que de um todo, de um universo de coisas sem significado, a criança seleciona uma entidade, portanto, se estabelece um sinal gestaltico que é um processo de aprendizagem manifesta pelo sorriso de reconhecimento do rosto humano, portanto a introjeção da imagem humana.

A gestalt do rosto da mãe é o resultado das experiências que a criança desenvolve na relação da mãe através dos contatos físicos e especialmente através da amamentação.

Para a introjeção do objeto faz-se necessário a memória que vai possibilitando o reconhecimento deste rosto humano (gestalt). A isto Spitz chama de pré-objeto, porque a criança ainda não compreende o significado do que está acontecendo.

Spitz (1979) se refere ao ato de abraçar e ser abraçado como fundamental no processo de familiarização do recém-nascido com o seu companheiro simbiótico (MAHLER, 1975). São comportamentos modeladores do corpo, tudo se



insere nas experiências cinestésicas. Ele descreva ainda esta relação como experiência de "situacional unificada" de boca/mão/ labirinto/pele que se fundem com a imagem visual face/ mãe. O encontro olho-a-olho organiza e faz eclodir o primeiro organizador do psiquismo, o sinal sorriso.

O **Sinal Sorriso** nos mostra que a criança já está aprendendo.

As experiências prazerosas e agradáveis dão ao sujeito sensações boas ou más que determinará a construção do objeto bom ou mau de acordo com as experiências vivenciadas nesta relação objetal.

### 5.2.2 Etapa dos objetos precursores

Com o amadurecimento biológico do bebê o Sistema Nervoso vai se organizando e paulatinamente vai amadurecendo de tal forma que ele poderá sentar, para depois caminhar, isto porque vai se organizando tanto na esfera mental como na somática.

Na esfera mental, há operações de maior complexidade, possibilitando a **Organização Simbólica**, marcada pelo período da imitação, que a princípio a criança o faz aleatoriamente, depois que aparece a imitação propriamente dita, quando lhe atiramos uma bola e ele mais ativo então a devolve. Chegando ao que Piaget chama de **imitação diferida**. Isto acontece por volta dos 18 meses.

O que desejamos mostrar com isto é que na esfera mental já está havendo operações de maior complexidade e isto possibilita a chegada da Organização Simbólica.

Tanto Margaret Mahler quanto René Spitz concordam com o pensamento de Piaget. Para que haja uma relação objetal tem que haver um processo de memorização, um processo de pensamento. Estamos portanto vendo este processo do pensamento no seu aspecto emocional. Numa visão pela esfera psicossomática também, considerando que as vias neurais estão se mielinizando cada vez mais, por isso a criança aos oito meses já pode sentar.

Na esfera mental, também há operações de maior complexidade, caso contrário não seria possível a relação com o objeto libidinal. As esferas psicossomáticas e mental estão intimamente ligadas com a organização do psiquismo permitindo que o bebê descarregue suas tensões de uma maneira mais intencional. Ex.: se quer algo já pode pedir, se tem raiva já pode bater. Há mais intencionalidade. Isto indica a estruturação do Ego, havendo o início da diferenciação entre o ego e o *id*. Este ego vai se organizando, transformando possibilitando o contraste dos impulsos, neste momento já há uma diferenciação entre o eu e não eu.

Esta etapa tem início com o aparecimento do sinal sorriso como resposta ao reconhecimento do rosto do adulto, que é a primeira manifestação comportamental, ativa dirigida e intencional, funcionando como indicador de estabelecimento de relação objetal e como resposta a uma gestalt, demonstrando progresso na maturação física e no desenvolvimento psicológico. Seu aparelho perceptivo já lhe permite elaborar este processo de reconhecimento, que posteriormente possibilitará reconhecer um rosto entre outros.

As consequências e o significado do estabelecimento do primeiro precursor do objeto significa a passagem da percepção dos estímulos internos para a percepção externa, estabelecendo o começo do princípio da realidade.

A capacidade de reconhecer o rosto humano, como início de memória mnemônica lhe permitirá trocar a passividade pela atividade iniciando as primeiras relações sociais no ser humano.

Há portanto o início do funcionamento do eu corporal.

O ego vai mostrando sinal, diferenciando a mãe de outras pessoas, a criança vai percebendo que a ausência deste objeto causa angústia. Quando este objeto desaparece o bebê entra em estado de ansiedade e de angústia, Esta angústia não acontece da mesma forma com todos os bebês, depende da relação da forma como se estabeleceu a relação objetal. A plasticidade da personalidade do bebê permite, numa dialética constante com o meio, o seu desenvolvimento gradativo.

Poderemos dizer que o bebê reconhece o objeto total e quando este objeto de amor desaparece e o bebê se angustia, demonstrando necessidade que este objeto de amor apareça para satisfazer suas necessidades.

Se estamos falando de uma construção não podemos dizer que as novas aquisições acontecem de repente, mas sim paulatinamente. O mesmo acontece com os mecanismos de defesa.

Para a construção do psiquismo é fundamental a figura de apego, com a qual o bebê possa estabelecer a relação objetal. Uma boa figura pode ser garantia de saúde mental.

Spitz vê o ser humano como uma totalidade somatopsíquica: é orgânica e mental que se constroem ao mesmo tempo. Um objeto antes sem significado vai construindo paulatinamente o seu ego e as relações com o meio, e nestas relações é que surgem diferentes situações que determinam a construção emocional do sujeito.

Para a psicanálise o ego serve de mediador nas relações interno e externo, há troca entre o mundo interno e o meio externo. A maneira como o ego se estrutura e organiza depende da forma pela qual são dominados os estímulos ambientais e internos. A comunicação entre a mãe e seu bebê é fundamental no processo formativo do mesmo. É o que Spitz (1979) chamou de processo de modelagem. O relacionamento nesta idade é especial e extraordinariamente poderoso, a forma como se processou esta relação vai depender a relação que o sujeito estabelecerá com o mundo. Esta etapa é marcada pelo aparecimento do segundo organizador do aparelho psíquico, a angústia do oitavo mês.

### 5.2.3 Etapa do objeto libidinal

Esta etapa marca o ponto culminante do processo de diferenciação do eu indicando o estabelecimento do objeto libidinal e o estabelecimento das relações objetais. Neste momento a criança diferencia claramente um amigo de um estranho, em função do desenvolvimento da diferenciação diacrítica, estabelecendo, portanto, as relações objetais que ocorrem através da esfera somática e mental estabelecendo portanto a organização do pensamento simbólico.

Analisando este processo de amadurecimento psicológico, observamos que na esfera somática acontece a mielinização das vias neurais e o funcionamento

diacrítico dos mecanismos sensoriais. Ao mesmo tempo em que na esfera mental o aparelho cognitivo (memória, percepção) permitem operações de complexidade crescente que possibilita a simbolização. Esta organização psíquica permite a descarga das tensões de maneira intencional e dirigida, por isso, reage frente ao estranho, significando a descarga da tensão pela ausência do objeto e amor. Esta mesma organização lhe permite também a satisfação de suas necessidades levando a constituição do objeto libidinal propriamente dito.

Esta etapa indica uma maior estruturação do eu estabelecendo os limites entre eu e o outro e eu e o mundo externo. Com o aparecimento do objeto libidinal, aparece a fusão dos impulsos agressivos e libidinais até então fragmentados. A mãe como alvo desses impulsos por satisfazer ou não os desejos orais do bebê, pela repetição das mesmas atitudes possibilitará a integração dos traços de memória cuja integração e fusão das imagens dos dois pré-objetos "mãe boa" e "mãe má" surge, então, uma mãe única.

A angústia do oitavo mês é marcada pelo contraste pelo sinal sorriso onde a criança reage favoravelmente a qualquer rosto humano, passando a reagir com ansiedade e tensão diante do rosto estranho. O estabelecimento do segundo organizador é extraordinariamente significativo para o desenvolvimento e estruturação da personalidade pois já existe um nível mais elaborado das estruturas cognitivas e emocionais permitindo a emergência de novas formas de relações sociais, com uma maior participação em jogos sociais que permitem uma melhor compreensão dos gestos sociais e seu uso como veículo de comunicação.

A criança já compreende as ordens e as proibições. Ela, nesta fase, luta por sua autonomia necessitando, ainda, do olhar e do controle da mãe à distância através do gesto e da palavra possibilitando na criança a compreensão e a aquisição da linguagem, é o ingresso no estágio verbal.

A criança adquire o conceito do não, sendo marcado pelo conflito entre a sua iniciativa e a apreensão da mãe.

Há um investimento afetivo diante do não, por representar uma frustração emocional. Podemos dizer que nesta fase começa introjeção das normas portanto

possibilita a estruturação do superego. A nível afetivo aparecem sentimentos como ciúme, inveja, amor, apego, etc.

Esta fase marca o início da linguagem oral e o aparecimento dos primeiros conceitos abstratos.

Esta etapa é marcada pelo aparecimento pelo terceiro organizador da personalidade, o aparecimento do não.

### **5.3 Contribuições Teórica de Margaret Mahler**

Mahler segue as idéias de Sptiz e como ele realizou pesquisas voltadas para o desenvolvimento do Psiquismo Infantil. Além das idéias de Spitz usou também as de Winnicott e Piaget.

No início de sua pesquisa, desenvolvendo posteriormente o desejo investigar o processo normal do desenvolvimento psíquico, passou a pesquisar também crianças "normais".

Esta pesquisa foi realizada com famílias aparentemente normais, com bebês também "normais", durante sete anos com três sessões semanais.

Nesta pesquisa foi analisando passo a passo o desenvolvimento de bebês, estudando algumas crianças do nascimento até 03 anos. Sua "Teoria da Simbiose é logo confirmada e através de suas observações também percebeu o processo de separação, que foi muito importante para sua compreensão da construção do aparelho psíquico".

As idéias de Margaret Mahler são enriquecedoras porque vai nos dar a oportunidade de conhecer a totalidade do ser em funcionamento.

Para Mahler (1975) a origem do psiquismo é sempre simbiótica e gradativamente, ao ser estimulada pelo meio, vai se instalando na criança o processo de separação e individuação.

Para ela a construção do aparelho psíquico passa por três fases:

- fase do autismo normal;
- fase da simbiose normal;
- fase da separação e individuação.

### 5.3.1 Fase do autismo normal

O nascimento biológico pode ser visto quando acontece, porém o nascimento psicológico não, e leva, segundo Mahler aproximadamente três anos, para que se possa dizer que o sujeito nasceu psicologicamente e isto acontece paulatinamente de forma contínua e progressiva. Neste momento podemos dizer que o bebê tem autonomia psíquica, para que possa funcionar separado e individualizado de sua mãe. Estamos falando do companheiro simbiótico ou mediador, que deverá estar ao lado deste bebê para poder transformá-lo em humano.

Ao nascer o bebê trás consigo, para o mundo exterior, o equipamento de autonomia primária (reflexos) que lhe garantirá a sobrevivência sempre na relação com o companheiro simbiótico (MAHLER, 1975) que o transformara em humano. Nesta fase, este aparato de autonomia obedece as regras da organização cinestésica do sistema nervoso central, a reação a qualquer estímulo que ultrapasse os limites da recepção é global, difusa e sincrética. Isto significa que há um grau mínimo de diferenciação e que as várias funções do organismo são intercombináveis.

Esta fase tem como objetivo a aquisição do equilíbrio homeostático pelo organismo no meio exterior através de mecanismos predominantemente somato-psíquico e fisiológicos (SPITZ, 1979).

Através da faculdade perceptiva autônoma inata do ego primitivo, traços mnemônicos ocorrem dentro da matriz original ou o eu psicofisiológico original (MAHLER, 1975).

Embora esta fase se caracterize pela ausência relativa de catexia do estímulo externo, não significa que não possa haver receptividade destes estímulos.

Mahler chama esta fase de autismo normal por ser este o momento que o bebê está em estado autista, fechado em si mesmo. Totalmente dependente do objeto

maternante o qual ela compara como um farol que marca o caminho a ser seguido, dirigindo a recepção e a percepção do bebê, que aos poucos vai se organizando.

A este mediador no processo de construção do aparelho psíquico, Mahler (1975) chama de **companheiro simbiótico**, que para Spitz é o **ego auxiliar**, só com este objeto maternante é possível desenvolver o psiquismo do bebê.

Por exemplo, uma criança que foi encontrada em um bosque na França e foi criada com os animais, agia como um animal. Não conseguiu desenvolver inteiramente todas as condições genéticas que traz o ser humano, porque lhe faltou um companheiro com quem pudesse fazer o processo de identificação para tornar-se humano.

Este companheiro simbiótico é indispensável, não precisa ser a mãe necessariamente, mas tem que ser um compromisso humano, que tenha as características de vínculo afetivo para oferecer ao bebê recém nascido elementos que permita sua constituição como ser humano. Uma pessoa que lhe dê não só o alimento físico mas também o alimento mental e emocional que este precisa para poder desenvolver-se. Isto pode ser aplicado no decorrer de toda nossa vida. necessitamos sempre de um vínculo.

O primeiro vínculo que o sujeito vai estabelecer como objeto é de fundamental importância, vai marcar todos outros vínculos posteriores. São os modelos mais importantes que tem o bebê e através do qual vai marcar toda sua vida.

Por isso falamos da importância do primeiro ano de vida. Seguimos fazendo vínculos, porém a base, a estrutura emocional se estrutura nos primeiros anos de vida.

O que funciona essencialmente neste primeiro período é a organização sinestésica com uma organização que é do Sistema Nervoso Autônomo, através das sensações internas e viscerais para depois ir gradativamente passando para a organização diacrítica com a do Sistema Nervoso Central, passando a utilizar então todos os Canais de Percepção: auditiva, tátil, visual.

Neste período não há diferenciação entre o eu e o não eu e das diferentes partes do corpo.

Esta fase é chamada por Margaret Mahler (1975) de **autismo normal** por ser uma fase em que a criança está num estado autista, fechado em si mesmo. Ela usa o "OVO" como imagem representativa, a criança está toda dentro de si mesma.

Não podemos confundir estado autista, ou autismo normal com psicose autista.

Observando um bebê recém nascido percebemos que passa a maior parte do tempo dormindo, fechado em si mesmo. Só despertando quando sente incomodo físico que depois de satisfeita suas necessidades volta a fechar-se em si mesmo e dorme. Alguns bebês podem ser mais agitados, mas em geral é esta uma das características do recém nascido. Isto não significa que não haja recepção dos estímulos exteriores, mas há necessidade do companheiro simbiótico que vai produzindo estes estímulos e dando significado a eles, o bebê poderia ficar fechado em si mesmo, desenvolvendo uma psicose autista, fechando-se aos estímulos externos, não fazendo o vínculo necessário de ir e voltar para este mundo exterior, dificultando seu desenvolvimento.

Partindo do estado autista os vínculos vão se estabelecendo com o companheiro simbiótico e diante desta figura surge o **sinal sorriso** de que fala Spitz, este momento marca a passagem a fase autista normal para a **fase simbiótica**.

### 5.3.2 Fase simbiótica normal

O bebê fechado em si mesmo ao relacionar-se com o objeto maternante, através dos mais variados estímulos, a membrana vai se estendendo e envolve a mãe, neste momento já há um reconhecimento do objeto externo. Exemplo: O bebê percebe, neste momento, que o leite que ele mama não vem de si mesmo. O mesmo acontece com todos os outros cuidados que o bebê recebe, significando para ele o alívio das tensões, porém neste reconhecimento ele vai fechando este objeto dentro da membrana simbiótica. Não há o reconhecimento do objeto como tal, é o que Spitz chama de etapa pré-objetal.

No momento em que o bebê faz a gestalt e reconhece o rosto como figura-fundo respondendo com o sinal sorriso, o bebê reconhece que existe algo fora dele no mundo exterior, porém fecha a membrana e ambos passam a ser um só.



Mahler usou o nome de psicose simbiótica, porque neste estado de simbiose, nesta vivência de fusão é como se o outro fosse parte dele mesmo.

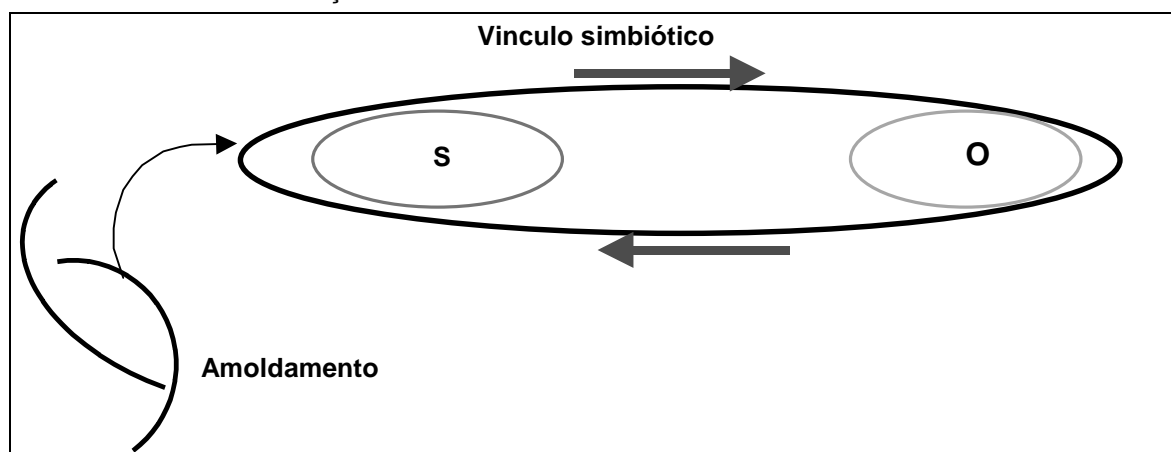
Na fase autista o outro não existe, não tem significado, enquanto na fase simbiótica o outro já tem significado, porém não o considera diferenciado e separado, mas sim como parte de si mesmo.

Esta fase acontece por volta de um mês com duração aproximada até os quatro meses, sendo que do segundo ao quarto mês, é onde se processa a elaboração do companheiro simbiótico, fazendo parte desta membrana, começando então há diferenciá-lo de outros, acontecendo levantamento através do amadurecimento neurológico possibilitando a organização dos receptores visuais distal, podendo portanto perceber melhor o mundo, desta forma reconhecer o companheiro simbiótico como uma totalidade.

Na fase simbiótica é importante a conduta da sustentação que se constrói através do afago do companheiro simbiótico.

É este contato afetivo (afago) que possibilita o que Margaret Mahler chamou de **amoldamento**, o alicerce para a construção dos futuros vínculos.

FIGURA 12 - REPRESENTAÇÃO



FONTE: MAHLER (1975). Adaptado

***A criança se amolda ao corpo da mãe.***

O sorriso é a marca de entrada para a fase simbiótica normal, significando o reconhecimento do companheiro simbiótico.

Na fase do autismo normal a **catexia** (energia libidinal), chamada por Freud de narcisismo primário, está voltado para si mesmo.

Esta energia libidinal vai se dirigindo ao objeto libidinal que é o companheiro simbiótico. O bebê recebe a catexia da mãe estabelecendo uma troca libidinal. Tudo acontece lentamente. É um desenvolvimento que vem desde o nascimento acompanhando toda a maturação bio-psicossomática.

Esta fase é marcada pelo crescente investimento perceptual e afetivo de estímulos reconhecidos como provenientes do mundo exterior, mas que a criança não recebe como possuidoras de uma origem claramente exterior, pois não existe ainda o interno e o externo, o eu e o outro.

Neste momento, o mundo vai sendo catexizado de maneira crescente em especialmente na figura da mãe, embora ainda de forma dual, com um eu ainda não claramente delimitado. A catexia na mãe é a principal aquisição psicológica, para o bebê, desta fase.

### 5.3.3 Fase da separação e Individuação

A compreensão dos processos de separação e individuação nos auxiliam no entendimento do desenvolvimento psíquico normal.

Entendemos por separação o distanciamento, a diferenciação, a formação de limites e a desvinculação da mãe e enquanto o processo de individuação é a evolução da autonomia intrapsíquica.

O desenvolvimento da percepção e memória facilita as funções do ego que serve ao processo de individuação (teste de realidade).

Podemos acompanhar esse desenvolvimento por meio da observação da interação entre o bebê e a mãe.

Mahler mantém o ponto de vista segundo o qual, essa fase de separação e individuação é crucial para a construção do ego e para o desenvolvimento das relações objetais. Alega também, que o medo característico desse período é na realidade a ansiedade de separação. Esta ansiedade de separação não é sinônimo do medo de aniquilação pelo abandono, é uma ansiedade menos esmagadora do que a ansiedade da fase anterior. No entanto, é mais complexa. Faz-se necessário que estudemos o forte ímpeto que leva a separação, que é o impulso em direção à individuação, se quisermos compreender a psicopatologia grave na infância.

Esta fase de separação/individuação é comparada a experiência do nascimento, é como "um desabrochar para fora da membrana simbiótica".

Este desabrochar é tão inevitável quanto o nascimento biológico (MAHLER, 1975).

É importante também saber como foram os primeiros anos de vida desta criança, se sorriu ou não, como foi criada, quem a criou, para poder entender como ela chegou a ser o que é. Só então poderemos prestar um atendimento educacional adequado. É preciso pensar sempre na totalidade, no sujeito, bio-psico-social que está inserido num contexto histórico.

Embora vivamos hoje o milagre da tecnologia, que facilita a vida do homem e possibilita a longevidade, temos por outro lado uma sociedade capitalista que massifica a população levando a uma crise social muito grave, onde as famílias, muitas vezes, estão sendo destruídas pela falta da definição de papéis de cada elemento da família.

Os profissionais que trabalham com a saúde mental devem se preocupar em como atender o ser humano diante destas menções sociais.

É importante saber que a simbiose normal vai nos acompanhar no decorrer da vida, são mecanismos que necessitamos para viver.

Esta é uma simbiose que não permite passar pelo processo de separação e individuação, o sujeito estuda, trabalha, se casa mas permanece preso a figura da

mãe. Este é um aspecto emocional que vai acompanhá-lo durante a vida. Esta dependência mostra como o sujeito estabeleceu seus vínculos afetivos com o objeto.

Na idade de ingresso da escola, é freqüente que a criança estabeleça com a professor a mesma relação simbiótica que tem com a mãe, o que leva sofrimento sempre que a criança necessite trocar de professora. Isto significa que esta relação simbiótica é repetida em todas as relações, poderá haver normalidade ou patologia. Algumas pessoas quando se separam passam por uma crise terrível enquanto outras não.

O nível de dependência poderá facilitar ou não o processo de aprendizagem.

O processo de separação e individuação depende tanto da mãe quanto do filho. O que ocorre muitas vezes é que o bebê está disponível para a separação, porém a mãe não, e o inverso também é verdadeiro.

É importante também ressaltar que quando há falta da simbiose normal, o bebê não consegue fazer vínculo de afeto com o objeto, podendo também haver patologia. Isto ocorre com mães frias, ausentes que não possibilitam a simbiose. Nestas condições o sujeito passa a buscar sempre com quem se apegar e faz isso com muita ansiedade.

Podemos concluir que nem sempre a simbiose é uma conseqüência da superproteção da mãe.

**Separação e individuação** são dois caminhos que precisam estar próximos.

- **Separação:** Não se relaciona a separação física mas sim a intrapsíquica.
- **Individuação:** Processo de distanciamento, da mãe através da busca do mundo interno.

Analisemos que a princípio a catexia que antes estava voltada para si mesmo, depois para o companheiro simbiótico e vai se ampliando ao mundo exterior. Neste momento da separação e individuação a catexia está voltada para o mundo exterior, no entanto não é uma diferenciação total mas sim o início de uma diferenciação e da formação dos limites corporais e também da imagem corporal. Alguns autores afirmam que este processo iniciar-se com as sensações interoceptivas e exteroceptivas depois ao conhecimento do corpo, só então é possível a separação, e

assim paulatinamente vai se formando a imagem corporal que é marcada pela própria da história de cada sujeito.

O desenho da figura humana é importante porque nos mostra como o indivíduo registra a si mesmo.

A individuação é um processo intrapsíquico que está relacionado a autonomia psíquica, que com o amadurecimento neurológico, a formação da percepção e da memória, o aparelho psíquico passa a estar funcionando autônomo, razão pela qual o bebê pode reconhecer objeto maternante e lentamente os outros objetos.

Neste momento há um fenômeno que pode ser comparado com o rompimento da casca do ovo, há o desabrochamento. É o momento que se sai da casca para o contato com o mundo externo e cresce progressivamente.

Temos neste momento também o sorriso específico frente ao objeto maternante contudo ainda pode passar de uma pessoa a outra sem muita dificuldade, por não haver ainda o processo de diferenciação. Esta possibilidade de reconhecimento vai se tornando cada vez mais ativa.

Este bebê vai gradativamente saindo do processo de amoldamento e começa a separar-se, iniciando o processo de investigação, usando os meios disponíveis. É a catexia com mundo.

O que Winnicott (1975) chama de objeto transicional na teorização do apego, é fundamental por facilitar o processo de separação com a mãe (chupeta, "cheirinho").

Este objeto transicional torna-se objeto de amor, recebe o nome de transicional por ser passageiro na vida do bebê, podendo, contudo, as vezes permanecer por muito tempo tornando-se o companheiro simbólico, dificultar o distanciamento com a mãe, sendo ainda mais dificultado pela presença constante da mãe que não marca distanciamento.

Podemos observar que a relação simbólica nem sempre se efetiva pelo prazer, existem crianças que mesmo maltratadas e violentadas, são simbióticas com o objeto opressor ou agressor.

Em determinado momento do seu desenvolvimento a criança passa da passividade para a atividade, dando início a exploração do mundo. Este momento Margaret Mahler chama de *exploração comparativa ou de confronto*, a criança começa a investigar as características de cada objeto que a cerca. Este período de investigação é tão intenso, que a grande marca desta fase é também chamada de Alfândega, por ser esta investigação tão minuciosa. A criança está aprendendo como são as coisas no mundo exterior, esta criança está em pleno processo de separação e individuação.

As suas funções egóicas de memória, de conhecimento da realidade vão permitindo que ela possa distinguir uma coisa da outra, já pode diferenciar os objetos animados dos inanimados.

É através do processo de diferenciação que o sujeito vai estruturando seu ego e este vai permitir o discernimento das coisas, dos objetos que conseqüentemente levará a diferenciação do eu e não eu.

A capacidade de diferenciação do bebê vai evoluindo através da maturação do seu Sistema Nervoso Central e todo este conhecimento adquirido vai permitir que o bebê, por volta do oitavo mês possa distinguir o objeto "Mãe" dos outros objetos, diferenciar a mãe de outras pessoas crescendo seu desejo e sua curiosidade de conhecer outras pessoas e o mundo exterior.

O que marcou a pesquisa de Margaret Mahler, foi ter percebido que nem todos os bebês se relacionam com estranhos com tanta angústia como falava Spitz. Algumas crianças apresentavam-se tranqüilas, talvez por terem a confiança de que o objeto amado não desaparecia quando ausente. Observou também que algumas crianças lidam com o medo da perda, de forma mais angustiante.

Porém o que existe de importante nesta fase é saber que há o reconhecimento do objeto total, tendo com significado o desenvolvimento adequado dos processos intrapsíquicos. Este objeto que para Spitz era pré-objeto ou objeto precursor, agora é um objeto total.

*Na sub- fase da exercitação ou treinamento locomotriz* que acontece por volta do décimo ao décimo sexto mês, a criança já tem suficiente controle motor para manter- se sentada e até ficar em pé e andar, ela já está usando o corpo e a mente, o seu aparelho psíquico já é uma totalidade, um todo somato-psíquico (eu corporal). A exercitação ou treinamento locomotriz, que outras partes do seu corpo vão começando a funcionar permitindo-lhe falar, engatinhar, sentar e andar.

Esta subfase passa por dois momentos:

- prematura (10 a 12 meses)
- propriamente dita (13 a 15 meses)

A exercitação ou treinamento prematuro é caracterizada pelo engatinhar e pela exploração manual.

O engatinhar e o sentar permite uma visão diferente do mundo, isto vai enriquecendo suas estruturas psíquicas e permitindo a exploração dos objetos e o relacionamento com outras crianças. Já consegue separar-se, caminhar e tem a possibilidade de brincar com outras crianças.

São as diferentes atitudes da mãe que vão permitir a autonomia do bebê, portanto faz-se necessário que a mãe esteja disponível, tranqüila para poder reabastecer emocionalmente, este bebê sempre que se fizer necessário.

Este período de exercitação é muito importante, o bebê que demonstra muita alegria significa bom desenvolvimento, isto lhe permite descentrar-se de si mesmo e centrar-se no conhecimento do mundo, isto vai permitir-lhe aprender. É a base do processo de aprendizagem.

A este estado de alegria Margaret Mahler chama de "Idílio com o mundo".

A função da mãe é permitir este afastamento, mas estar sempre presente e disponível para cada volta do bebê, para o reabastecimento emocional, isto lhe dá segurança. É uma forma que a criança encontra para poder se desligar para o mundo.

Outra característica importante desta fase é a inteligência representacional que Piaget chamou de "simbolização ou representação mental".

Inteligência representacional significa, que o bebê já é capaz de fazer representações mentais.

A terceira sub fase, reaproximação que acontece entre 15 e 24 meses, tem início por volta do 15.<sup>o</sup> mês, e é marcada por uma maior consciência da separação da mãe e o aumento da ansiedade pela perda.

O bebê, nesta fase, experimentou grande alegria por poder afastar-se da mãe, isto lhe dá sentimento de onipotência, de poder consigo mesmo, o poder separar-se depende muito da sensação de perda que o bebê experimenta ao separar-se do objeto de amor.

Esta subfase é chamada de reaproximação tendo em vista o início a estreita aproximação em todo o período de simbiose normal e também em todo o período de diferenciação e experimentação locomotriz, onde a criança experimenta o poder de afastar-se, separar-se, porém por outro lado sente a perda do objeto de amor, esta sensação e a reação da ansiedade e da angústia diante perda mesmo que temporária.

O que ocorre neste momento, e a busca ativa do objeto de amor.

A angústia muitas vezes é também da mãe, por não entender como um bebê já grande ainda depende tanto dela e fica a buscá-la com insistência.

Isto acontece porque o bebê frente ao sentimento de perda, da separação sente medo de ficar sem seu objeto de amor, havendo então a busca novamente de prender-se a mãe. A criança esteve próxima, afastou-se e agora sente a necessidade de reaproximação.

Este processo leva a uma maior necessidade de conscientização da separação da mãe, aumentando portanto a sensação de perda. Muitas mães acreditam que a criança não necessita mais deste reabastecimento por já serem grandes.

Um envolvimento emocional previsível por parte da mãe favorece o rico desenvolvimento do processo de pensamento da criança.

A medida que a criança vai amadurecendo cognitivamente e que se torna possível fazer representações psíquicas que lhe permitem saber que a mãe não desaparece por não estar na sua presença. Ela passa a compreender que o objeto pode desaparecer de sua vista, mas não desaparece de todo, ele existe. Vai e volta.



A criança tem mais capacidade e passa a fazer jogos de imitação que marca o início do processo de internalização da representação do objeto.

Apareceu também os diferentes mecanismos de defesa (negativismo).

Esta fase é marcada por forte negativismo em função do processo de diferenciação do *eu* e o *outro*.

Exemplo, a mãe chama a criança e ela diz não como forma de dizer eu não sou você. Este sou eu e aquele é você. Este sou eu com muitas necessidades. com os meus desejos. Isto pode ser tão forte quanto maior for a necessidade do bebê de auto-afirmar-se.

Este é o mesmo negativismo que aparece na adolescência por ser também um grande momento do processo de separação e individuação, o indivíduo necessita auto-afirmar-se.

Se o bebê não pode negar, alguma coisa no seu desenvolvimento não está bem, pois ele está se submetendo ao desejo do outro. Se ao contrário é muito intenso, também não está bem, pois a criança necessita defender-se muito.

A criança vive neste momento conflitos intensos de desejo de estar com a mãe e ao mesmo tempo de ficar longe dela, em consequência da ambivalência entre o desejo do amor da mãe e o medo de perdê-la.

As suas condutas futuras dependerão de como a criança resolva este conflito ambivalente.

Durante a crise de reaproximação existe um conflito onde a criança busca a sua mãe e depois de consolada, acariciada ela renega este carinho como se fosse algo ruim, e quer ir-se novamente.

O conflito ambivalente entre ficar e ir-se também aparece entre e durante as trocas de roupa, é a luta pelo desejo de independência, o desejo de separar-se e ser diferente. Estes mecanismos fazem parte do desenvolvimento normal.

A birra nesta fase é normal, quanto mais intensa ela for, maior é a dificuldade de separar-se e maior é o sentimento de perda.

A agressão, por parte da criança, nesta fase é o produto do conflito da separação e individuação, pois a angústia da perda produz agressão.

Da mesma forma pode aparecer no bebê a depressão, sonolência, tudo em função da angústia da perda.

É importante também nesta fase observarmos outro mecanismo usado pelos bebês, a dissociação: a mãe boa (gratifica) e a mãe má (frustra).

Neste momento, podem aparecer também os fenômenos transferenciais, em função da perda.

Exemplo, eu gosto de sentar nesta cadeira, porque quando em sento, sinto como se estivesse com minha mãe.

É uma ligação da criança com um desejo que representa o objeto simbólico.

Esta criança já possui mecanismos de defesa que lhe permite defender-se da ansiedade gerada pelos seus conflitos. Seu aparelho psíquico e mental já tem suficiente possibilidade, adquiridas paulatinamente (mecanismos de defesa, fenômenos transicionais). A criança já pode usar a linguagem adquirida, através das suas experiências sensório-motoras, podendo já fazer intercâmbios nas relações familiares.

Seu aparelho psíquico tem cada vez mais elementos através do desenvolvimento de seu Sistema Nervoso Central, que se apresenta cada vez mais organizado, podendo já controlar seus esfíncteres.

O final desta fase é marcado pela resolução de complexo de Édipo, que é a entrada do pai na relação, à castração simbolizada e a entrada da lei.

A resolução da crise de reaproximação, a solução da crise se caracteriza por uma maior tolerância da ausência da mãe.

Este distanciamento com a mãe propicia:

- a linguagem;
- a internalização de regras e exigências parentais (início da organização do superego);
- jogo simbólico como expressão da fantasia e do desejo;
- a socialização.

Para Margaret Mahler esta fase marca o início do superego pois o ego já tem suficiente autonomia para que o superego comece a se estruturar através das regras e exigências do meio.

O jogo simbólico é o resultado das experiências sensório-motoras relacionadas as vivências interpretadas por seu mundo interno através do jogo que é a expressão das fantasias contidas no seu aparelho psíquico e do seu desejo. Piaget apud Dolle (1974) diz: "Neste momento o bebê tem a permanência do objeto, a simbolização significa estar estabelecida a permanência do objeto. O bebê e sabe que a mãe existe mesmo não estando presente".

As dificuldades da separação gera conflito básico = ciúme e a inveja.

A personalidade vai se construindo na relação da criança com o objeto e na utilização dos mecanismos de defesa frente a angústia da perda.

Nos meninos o que há é a angústia da castração frente o medo da perda do falo, que é parte importante do seu corpo e as meninas crêem que por ser tão más já o temos perdido.

A angústia da castração que tem haver com o complexo de Édipo é que o fato do menino Ter o pênis, ele deseja a mãe, mas existe o pai que é seu rival, então como castigo por desejar a mãe ele tem medo de perder algo importante para ele que é seu pênis. Seria como receber um castigo por desejar algo que lhe é proibido, o mesmo acontece com as meninas que crêem ser tão más que por isso perderam o pênis.

Quando este desenvolvimento não está acontecendo de forma adequada, aparecem as condutas de dependência, são os bebês que não querem se separar da mãe permanecendo em estado de simbiose.

Outro problema que se percebe é a manutenção da dissociação entre a mãe boa e a mãe má, a manutenção desta dissociação pode levar a psicopatologias graves.

O último ano desta fase, é muito importante para o desenvolvimento da linguagem oral, já fala muito bem, já tem o controle esfinteriano e a diferenciação sexual já existe, a criança já sabe diferenciar o menino da menina.

Há também do ponto de vista do pensamento a noção de espaço e tempo. A criança já pode entender o agir, o tempo está relacionado com a ausência. Ele pode compreender que a mãe está ausente mas que logo vai voltar. Pouco a pouco a criança vai guardando, internalizando a imagem positivamente catexiada em torno do amor, bem como também da raiva, do ódio.

Todos os sentimentos estão relacionados com o objeto amado, o objeto primordial. O companheiro simbólico com o qual a criança tem maior ligação, maior apego é o mais importante, é o original de toda a vida, podendo ser transferido depois para outros objetos.

Por volta dos 3 anos a criança já adquire sua própria identidade, se sente como ela mesma e não como outro, percebe-se e percebe o outro objeto externo. Ele é diferente do outro. A isto se chama de nascimento psicológico. Pode construir o seu aparelho mental através da relação com o outro e já pode ser ele mesmo.

O que marca esta fase é a constância objetal que fala Piaget.

A criança já tem a representação e a constância do objeto, ele desaparece da sua frente mais continua a existir, mesmo não estando presente. A constância do objeto, através do ponto de vista do ego e do aparelho psíquico significa que a criança já pode representar, pensar, já está pronta para o jogo simbólico.

## 6 O LUGAR DO CORPO NO APRENDER TENDO O JOGO COMO METÁFORA DA VIDA

Buscamos neste capítulo analisar o papel chave da **metáfora** da formação do corpo, construção da linguagem e do pensamento. A visão da linguagem como metáfora, por ter esta uma rede de significações, que se constrói dentro e entre palavras e sendo ela organizadora da simbolização do corpo, é, portanto parte integrante na construção do conhecimento.

Os primeiros estímulos da linguagem são estruturados através dos sentidos, que se tornam significativos, através da mediação (Vygotsky, 1988), feita pela figura matenante, que ao fazer a leitura adequada destas sensações, através da linguagem que organiza o mundo interno da criança, facilitando futuramente sua leitura do real. A criança, ao assimilar os significados, torna para ela significante e vai formando imagens mentais, portanto, vai produzindo conhecimento.

Discutimos, ainda, a importância do jogo como a gênese da metáfora, sendo este o primeiro instrumento na aquisição do conhecimento, propondo o rompimento da concepção positivista de linguagem, pensamento e conhecimento presentes em nossas escolas e na formação de nossos professores. Esta visão da linguagem como metáfora, institui um contraponto para a construção de uma educação político-estética com enfoque dinâmico-dialógico, cujo interesse maior é a emancipação, ao contrário da visão positivista que priorizava o controle. Faz-se necessário resgatar o direito da criança a uma educação, que respeite seu processo de construção do pensamento, permitindo-lhe desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo do desenho e da música que fazem parte do mundo da criança.

Precisamos de uma educação que tenha uma visão do homem como ser simbólico e que se constrói nas relações sociais e culturais.

## 6.1 A Metáfora no Movimento e a Organização do Pensamento

Metáfora não é apenas uma figura de linguagem é muito mais, considerando ser esta a organizadora da construção da realidade. A realidade é constituída pela razão mediada pelo símbolo. O sujeito organiza sua vida psíquica, através da simbolização das experiências na relação com o outro, que ao ser metaforizada, permite o seu desenvolvimento neuro-psícomotor de forma harmoniosa, possibilitando sua apreensão da realidade vivida.

O homem, como sujeito, é capaz de interpretar o mundo, partindo de seus esquemas de pensamento, que são redes intrínsecas cognitivas, afetivas, conscientes e inconscientes, elaborações internas, únicas, constituídas dentro e a partir do contexto sócio-cultural. Este, por sua vez, se estrutura por meio de representações simbólicas.

O homem é um ser sensível, que frente ao mundo, busca significação, o que torna seu pensamento dinâmico por natureza e a metáfora com suas múltiplas possibilidades de combinações, que possibilita a mediação entre realidade e pensamento.

O pensamento, que é metafórico, em sua constituição é formado por uma rede de relações simbólicas, apropriado culturalmente pelo sujeito a partir de seu mundo interno.

A linguagem é metafórica e, quando falamos dela, não nos referimos ao ato de falar e escrever, mas especialmente ao da comunicação corporal, que é o resultado de uma constituição simbólica do corpo.

A construção da imagem inconsciente do corpo se faz pela linguagem que o tatua transformando-o em um corpo simbólico sentido e vivido. Lacan, apud Levin (1995).

O corpo é, portanto, um lugar de saber, mas tal saber é sabedoria ou loucura, dependendo de que este lugar esteja ou não atravessado e fundado pela voz que o nomeia Levin, (1995). Não havendo corte simbólico, do núcleo

simbiótico, com a entrada do pai na relação (posição paterna) a criança fica presa ao outro. Um corpo é dado e apresentado de acordo com a relação maternante, que poderá ou não ser apropriado. É através da castração simbólica que a criança se apropria de seu corpo, aceitando a entrada da lei que é estruturante do princípio de realidade: o pai, com suas possibilidades de nomear e ordenar, permite que a criança saia de si mesma e passe a brincar e brincando, agindo num jogo fantasioso possa construir o pensamento simbólico.

A não apropriação do corpo dificulta e até impossibilita a organização da imagem corporal, que é o núcleo da personalidade, levando o sujeito a apresentar sérios problemas na aprendizagem e na sua vida emocional.

Ajuriaguerra (1984) afirma que a relação tônica não é senão a experiência do corpo, e o corpo é o produto vivido destas experiências tônicas. Quando consideramos o diálogo tônico entre a mãe e seu filho, não devemos acentuar única e univocamente o aspecto tônico, mas o que dele fica em jogo no campo do desejo. Este diálogo, por assim sê-lo é imaginário, real e simbólico (Levin, 1995). Nasce aqui, o pano de fundo da construção simbólica, do desenvolvimento da linguagem e esta, segundo Vygotsky, é estruturante do pensamento. A linguagem sistematiza a experiência direta das crianças e por isso adquire uma função primordial no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento, exercendo um papel fundamental no processo de interpretação do mundo pelo sujeito. Tal importância, atribuída à linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas e superiores, é criticada por alguns estudiosos que a interpretam como uma valorização da transmissão da cultura, feita, unicamente, pela palavra, pela explicação oral. Vygotsky, entretanto, refere-se a uma proposta de educação e desenvolvimento, onde a ação do indivíduo é fundamental no desenrolar de seu próprio processo psicológico. Essa construção está vinculada à apropriação da cultura humana, através das relações sociais e educativas, que ocorrem ao longo do processo de educação e ensino, através dos diferentes sistemas de representação.

A principal tarefa do desenvolvimento, nos primeiros anos de vida, é a construção do sistema de representação, tendo como papel principal, neste processo a capacidade de jogar com a realidade. Neste sentido, podemos dizer que o jogo simbólico constitui a gênese da metáfora, possibilitando a construção do pensamento e a aquisição do conhecimento.

A construção da realidade, que é o pensamento é metafórico e não linear (Arbid e Hasse), ou seja, a decodificação das mensagens recebidas depende unicamente da leitura interna do sujeito sobre o objeto. Entra em jogo, neste momento, sua psique, sua cognição, sua visão de mundo, sendo estas fruto de um contexto sociocultural.

A teoria da linguagem, como metáfora, de acordo com Arbid e Hasse, está em contraposição à visão positivista, liberalista, rígida e fixa da linguagem que estanca o fluxo na vida do pensamento.

O Positivismo nos leva a um enfoque técnico linear, cujo interesse é o *controle*, modelo de organização docente usado no Brasil, até o final dos anos 70. Ele se deriva da formulação de Ralph Tyler, elaborada na década de 40 nos Estados Unidos, dentro de um determinado contexto cultural, encontrando campo fértil no Brasil, em virtude do contexto político de então, dando origem a uma prática pedagógica, denominada pelos autores progressistas de tecnicista.

Esta nova visão propõe um modelo de linguagem como rede de significações, que se constrói dentro e entre palavras. Este modelo de organização docente é dialógico, cujo interesse está na *emancipação* tornando-se uma alternativa para uma prática pedagógica crítico-social.

A língua, vista como instrumento a expressão do pensamento, resultado do confronto da interação entre indivíduos mergulhados em diálogos com o mundo simbólico e cultural e permitirá, segundo Abid e Hasse, o pluralismo como instrumento social de crítica dinâmica, que poderá abrir o caminho para mudanças.

O objetivo principal da educação é criar sujeitos que sejam capazes de fazer coisas novas e não, simplesmente, repetir o que outras gerações fizeram. Que



sejam criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo é formar mentes que tenham a capacidade de criticar e verificar e que não aceitem tudo o que lhes é oferecido.

A educação não tem início apenas quando a criança ingressa na escola, mas sim dentro do contexto familiar e social, onde ela está inserida. É preciso respeitar seus conhecimentos, sua história de vida, respeitando suas possibilidades, reconhecendo as diferentes formas de aprender.

É fundamental nas instituições que antecedem a escola que a criança adquira uma adequada maturação funcional, perceptiva, uma disponibilidade psicomotora, um aperfeiçoamento do controle psicotécnico, um enriquecimento lingüístico..., que lhe permita encarar as aprendizagens triviais sem quaisquer carências instrumentais (FONSECA, 1985. p.127).

Ensinar através do lúdico, possibilita a assimilação da cultura de formas dinâmicas e criativas.

Na realidade, ao ingressar à escola, a criança se depara com um sistema de ensino que desrespeita a construção do conhecimento e do processo de alfabetização como leitura significativa de mundo, que dicotomiza pensamento e sonho, trabalho e jogo, razão e sentimento, e impõe um modelo de relação passiva alienante e medíocre com o mundo.

Faz-se necessária buscar uma educação político-estética, que tenha como cerne, a visão do homem como ser simbólico que se constrói, na relação com o outro e com o meio, cuja capacidade de pensar está ligada a de sonhar, imaginar e jogar com a realidade.

A educação, nesse sentido, passa a ser um conjunto de esforços que a sociedade realiza para levar o indivíduo a se apropriar das características desta sociedade tendo a figura do professor como mediador do processo de ensino/aprendizagem, cuja função social é possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento socialmente construído (VYGOTSKY, 1988).

## 6.2 O Jogo como Gênese da Metáfora

A chave para a compreensão da verdadeira natureza do homem é o símbolo (CASSIRER, 1977).

A linguagem do homem é essencialmente metafórica. Razão é um termo pouco adequado para abranger as formas de vida cultural do homem em toda sua riqueza e variedade. Em lugar de definir o homem como um animal racional deveríamos defini-lo como um *animal symbolicum*. A definição de homem como ser racional acontece por um imperativo moral, fundamental.

Os desafios presentes nos dias atuais, impelem-nos a resgatar o caráter simbólico do homem quanto à percepção consciente, que está, cada vez mais reprimida, enrijecida e massificada em uma sociedade narcísica, onde os valores pessoais se sobrepõem aos coletivos, cuja filosofia de vida é racionalista e reducionista podemos levar à alienação do próprio processo criativo e de simbolização onde a criança não tem mais espaço para viver sua infância de forma plena e enriquecedora através do jogo (brinquedo).

No desenvolvimento intelectual, é evidente a transição de uma forma de agir para a outra, através do jogo nos diferentes estágios do desenvolvimento, que é a imaginação em ação.

A criança precisa de tempo e espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia.

Para Vygotsky, o brinquedo é a imaginação em ação e, através dele, aparece a primeira possibilidade de ação da criança, numa esfera cognitiva, possibilitando a dimensão percepto-motora do comportamento para construir o conhecimento.

Para Piaget, também é a representação em atos pelo movimento através, do jogo simbólico, a primeira possibilidade do pensamento, propriamente dito, marcando a passagem de uma inteligência sensório-motora, baseado nos sentidos e na motricidade, para uma inteligência representativa pré-operatória, mediada por

símbolos subjetivos caminho para a construção da inteligência operatória mediada por signos históricos arbitrários.

Assim, na criança, a imaginação criadora surge em forma de jogo como instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento com a realidade. O jogo sensório motor, que se transforma em jogo simbólico, amplia as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento, antes preso no aqui e agora ao alcance das mãos da boca e dos olhos, passa a estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível imaginá-lo, representá-lo com gestos, sons e palavras.

Representar é dar forma as experiências humanas significativas. O imaginário não se funde com o real, é um instrumento para a compreensão e a tomada de consciência do real.

O homem cria não apenas porque quer ou porque gosta, mas, porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano coerente, dando formas, criando... "A própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o ser humano procurando viver e agindo, transforma a natureza e se transforma também. E ele não somente percebe as transformações como, sobretudo nela se percebe..." (OSTROWER, 1984, p.45).

Toda criação (pintura, escultura, música, poesia) é a ordenação de uma idéia, de um sentimento, expressão do diálogo entre o homem e o mundo que o rodeia, sendo este, fruto de uma elaboração única e pessoal, dentro de um todo social, concretizado em um espaço coletivo cultural. Em um outro aspecto, a criação se faz, não só através de signos pessoais, mas também se transforma em possibilidade de comunicação entre os homens, por ser impregnada de significados transmitidos.

A cultura é parte da natureza humana. Influencia e é influenciada pelo imaginar individual, interferindo na própria educação da sensibilidade, ampliando ou congelando as possibilidades. É através dessa relação dialética que a criança constrói seu pensamento, transformando os processos psicológicos elementares

em complexos, fazendo com que a cultura se torne parte de cada indivíduo (VYGOTSKY, 1984).

Na maioria das escolas, as relações, atualmente, estão congeladas e o conhecimento ritualizado, existindo um abismo entre o jogo metafórico e a aprendizagem.

O jogo para a criança é o exercício e a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando e através deste desenvolve suas potencialidades e supera seus limites.

Os educadores se preocuparam durante muito tempo com métodos de ensino, contudo hoje a maior preocupação é com a forma de aprender das crianças. Se esta aprende brincando, nossa melhor forma de ensinar será através do jogo, que é uma maneira prazerosa e eficiente de aprender.

## CONCLUSÃO

Este trabalho é o produto de longos anos de experiência profissional no atendimento de crianças com dificuldades no aprendizado e na tentativa de melhorar abordar estas dificuldades e suas relações com o educando buscamos nas extensivas pesquisas bibliográficas uma melhor compreensão sobre os diferentes aspectos sócio-culturais, emocionais e cognitivos envolvidos nos processos de aprendizagem, e foi a prática da sócio-psicomotricidade Romain-Thiers que nos possibilitou a visão de sujeito como um todo. Corpo e mente interagindo com o meio social, se transformando e sendo agente de transformação, esta interação corpo e mente, mediada pelas relações afetivas, possibilitando o desenvolvimento emocional, motor cognitivo social e moral.

Uma vez desenvolvida a pesquisa teórica, este trabalho facilita a elaboração de algumas conclusões, a saber, que:

- Considerando ser o lúdico o estruturante da organicidade corporal, torna-se imprescindível à utilização deste recurso metodológico no processo ensino/aprendizagem. O professor pode adaptar o conteúdo programático ao jogo.
- Se é pelo movimento que a criança integra os dados sensoriais que lhe permitem adquirir a noção do seu corpo e a sua lateralização, estruturas estas, que asseguram a sua estabilidade no universo, sentido e vivido. O jogo contempla estas possibilidades e facilita a adaptação da criança às exigências da aprendizagem sistematizada.
- Se o corpo é o teatro da ação e o movimento é o palco da inteligência é por meio dele que se estabelece a eclosão do ser com o meio para a aquisição do conhecimento. O conhecimento segundo Piaget (1975) é um processo que resulta da interação entre o organismo e o meio através do movimento e é nesta interação que é ativa e dinâmica que o sujeito não só age como reage sobre o meio bem como o meio sofre mas também exerce pressão sobre o sujeito.

- Se consideramos um "ser situado corporalmente no mundo", significa que esse "ser" pode usar o seu corpo com desenvoltura e eficácia, tornando fáceis os seus contatos com os outros, descobrindo o mundo e vivendo com as suas próprias forças, permitindo a si mesmo, chegar aos conceitos abstratos sem regras aprendidas, e muitas vezes não compreendidas.
- É preciso garantir o direito da criança a uma educação que se resgate seu processo de construção do pensamento, permitindo-lhe desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música como instrumentos simbólicos para sua própria leitura de mundo.
- Faz-se necessário que a criança participe de atividades onde possa se expressar através do movimento, da palavra, da música, do jogo, de trabalhos individuais e grupais, e de atividades criadoras. Desta forma será possível oportunizar o uso de todo o corpo, desenvolvendo habilidades de discriminação e coordenação de movimentos, além de aumentar sensivelmente a sua capacidade criadora e a sua plasticidade.
- Trabalhando a psicomotricidade, estaremos propiciando uma organização para a leitura e a escrita, facilitando a aprendizagem, possibilitando a descoberta, na criança, de desejos que a levam a comunicar e viver essas comunicações.
- Contribuindo para alfabetização, estamos favorecendo o equilíbrio das funções básicas de adaptação, assimilação e acomodação. Há assimilação, quando a criança rola a bola. Ela procura agir sobre um objeto, através de um esquema de ação ou estrutura que já possui o seu desenvolvimento.

O grande desafio dos educadores neste século é buscar encaminhamentos metodológicos diferenciados que permita a criança aprender a aprender, sem dúvida as atividades corporais, a psicomotricidade diferenciada e os jogos abrem caminhos para a construção do conhecimento.

No processo de existência do ser humano, a ação motora, a cognição e a emoção, são aspectos indissociáveis. As relações afetivas com o nível contextual, sócio-histórico-cultural, pais, adultos e pares, exercem uma influência determinante no desenvolvimento de criança. Os aspectos afetivos e emocionais têm um papel determinante na formação das estruturas cognitivas infantis. Temos que entender a afetividade de maneira mais ampla, pois ela é fruto das vivências dos indivíduos e das formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

A afetividade, desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da cognição infantil, determinando os interesses e necessidades da criança. É o elo entre o social e o orgânico. As relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer, não tem como suprir suas necessidades e desejos, dependendo totalmente da interação com o adulto. A emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos, associada à motivação e a personalidade que desempenham papel fundamental na apreensão do mundo. O desenvolvimento cognitivo-afetivo-motor dela é encharcado de emoção, portanto sua percepção de mundo frutifica a partir de suas interações externas e internas que lhes dão um sentido colorido e singular.

O processo de desenvolvimento infantil é essencialmente social. É através da interação com os outros que criança assimila e incorpora elementos de sua cultura. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que possibilitarão o conhecimento e controle da realidade. Portanto, a importância do outro, torna-se vital para o desenvolvimento infantil. Todas as funções, no desenvolvimento da criança acontecem inicialmente no nível social, para em seguida, ocorrer no nível individual. Primeiro se estabelecem as relações interpessoais para depois as intrapessoais. Portanto, é a partir das interações com os outros que sujeito estabelece relações com os objetos do conhecimento. Nesse processo de apropriação dos objetos culturais através das experiências vivenciadas com os outros, é designado à criança um sentido afetivo que determinará a qualidade do objeto a ser internalizado. É a partir da

relação com o outro, através do vínculo afetivo, nos anos iniciais, que ela vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que inicialmente apresenta-se na relação familiar, ampliada posteriormente pelos adultos importantes na sua vida, e pelos seus pares.

Portanto, todo o processo de desenvolvimento infantil, está recheado de aspectos afetivos, já que é oriundo das interações sociais, num processo vincular.

À luz da psicanálise a psicomotricidade re-significa os sintomas e os processos transferenciais que se instalam nas relações entre o professor e seus alunos, dos alunos entre si e com o aprender, pois é através destas relações que acabam emergindo do inconsciente os fantasmas motivadores da insegurança do não aprender. Estes sintomas se manifestam através de comportamento regressivo, hiperativo e até agressivo, resultando num baixo nível de linguagem e de compreensão.

A minha experiência no atendimento às dificuldades no aprendizado, cuja "patologia" era dificuldades na leitura e escrita e/ou matemática, quando atendidas a luz do Romain-Thiers, através de atividades psicomotoras me foi possível amenizar problemas que a princípio pareciam ser apenas da psicopedagogia. A psicomotricidade e a psicopedagogia caminham pelas mesmas veredas. São áreas de conhecimento que se completam pela similaridade, ambas se identificam no atendimento aos problemas no aprendizado.

Os profissionais que estão comprometidos com a educação deveriam ter não somente conhecimento do desenvolvimento biológico e intelectual mas também dos aspectos psicomotores e psicanalíticos envolvidos nos processos do aprender. Só uma visão interdisciplinar permite uma mediação eficaz no processo ensino/aprendizagem.

Não podemos pensar na criança apenas como um sujeito epistêmico sem contudo considerar que está em jogo também sua subjetividade que é da ordem do inconsciente. Na criança, objetividade e subjetividade se entrelaçam num contexto do aprender.



O corpo através dos seus movimentos simultaneamente transmite e capta informações do meio. Ele é o porta-voz de seus saberes, mas exige um interlocutor que possa eficazmente decodificar suas mensagens que são, não de uma linguagem verbal, mas gestual.

Através do brinquedo podemos ensinar qualquer coisa a qualquer criança. Aprender brincando faz da escola um lugar de felicidade.

## REFERÊNCIAS

- AJURIGUERRA, J. D. Manual de psiquiatria infantil. Buenos Aires: Masson, 1984.
- ALVES, R. Alegria de Ensinar. 3.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- ARBID, M.; HESSE, M. The construction of reality. Cambridge: University Press, 1987.
- CASSIRER, E. **Antropologia filosófica**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- CUNHA, A.G. Dicionário nova fronteira da língua portuguesa. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- D'ANDREA, F. F. **Desenvolvimento da personalidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.
- DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget**: uma iniciação à psicologia genética piagetiana. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- DOLTO, F. **As etapas decisivas da Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ESBÉRARD, A. E. **Neurofisiologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- FIALHO, F. A. P. **Ciências da cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.
- FIALHO, F. A. P. **Modelagem computacional das estruturas cognitivas com o proposto por Piaget**. Florianópolis, 1994. Tese (doutorado apresentado ao programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina.
- FONSECA, V. da. **Aprender a aprender**: educabilidade cognitiva. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- FONSECA, V. da. **Dificuldade de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**: filogênese, ontogênese e retrogênese. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.
- FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FREUD, S. (1907). Atos Obsessivos e Práticas Religiosas. Vol IX, Rio de Janeiro, Imago, Stander Brasileira, 1980.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GIRARD, V. Chalvin, M. J. **Um corpo para compreender e aprender**. São Paulo: Loyola, 2001.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo de uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GOLDEBERGER, S. Descomplicando a Neuroanatomia Clínica. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- LA PIERRE. A. Aucouturier, B. Os Contrastes: E a descoberta das funções fundamentais. 2.ed. São Paulo, Manolle, 1985.
- LACAN, J. El yo en la teoria de Freud y en la técnica psicoanalítica. Buenos Aires.
- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até seis anos**. Porto Alegre, Artes:Médicas, 1992.
- LE CAMOS, J. **O corpo em discussão**: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LEVIN, E, A clínica psicomotora - O corpo na linguagem, Rio de Janeiro. Vozes, 1995.
- LEVIN, E. A infância em Cena: Constituição do Sujeito e Desenvolvimento Psicomotor. 3ª edição Petrópolis, Vozes, 2001.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1973.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2.ed, Rio de Janeiro: Brasileira, 1991. V. II e III.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. 2.ed. São Paulo: Ícone, 1994.
- LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos; São Paulo: Edusp, 1981.
- LURIA, A. R.; YUDOVICH. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MAHLER, M. S. **As psicoses infantis e outros estudos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- MAHLER, M. S. **O nascimento psicológico da criança**: simbiose e individuação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MARCONI. M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, 1994.
- MATURANA, H. M. **Da biologia a psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MONTANGERO, J. NAVILLE; D. M. **Piaget. ou a inteligência em Evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- NEGRINI, A. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: Educ, 2002.
- OSTROWER, F. **Criatividade**: processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1984.
- PAES, J. P. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1991.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. São Paulo: Zahar, 1975.
- PONTALES, L. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RICHARDSON, J. R. e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

TALLAFERRO, A. **Curso Básico de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

THIERS, E. **Compartilhar em terapia: seleções em Romain-Thiers**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

THIERS, S. Sócio-psicomotricidade. **Romain-Thiers: uma leitura emocional, corporal e social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

Vayer, P. **A criança diante do mundo: na idade da aprendizagem escolar**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

VISHNIVETZ, B. **Eutonia: educação do corpo para o ser**. São Paulo: Summus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WADS WORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manolle, 1989.

WINNICOTT, D. W. **Objetos transicionais e fenômenos transicionais, em o brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago 1975.